



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

DIPARTIMENTO DISTUM

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
STUDI UMANISTICI

Curriculum in Scienze Umane

CICLO XXXI

**L'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI CON
“BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI” «BES»
NELLA SCUOLA PRIMARIA: UN PERCORSO DI
RICERCA NEL CONTESTO NAZIONALE**

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/03

RELATORE

Chiar.ma Prof.ssa Patrizia Gaspari

DOTTORANDA

Dott.ssa Mirca Montanari

ANNO ACCADEMICO 2017/18

INDICE

PARTE PRIMA - QUADRO TEORICO

Capitolo I

LA PEDAGOGIA SPECIALE E LA COMPLESSITÀ DEI NUOVI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E NON

- | | |
|--|-------|
| 1.1. Educare nella società complessa: la sfida della diversità | p. 11 |
| 1.2. Per una “rilettura” epistemologica della Pedagogia speciale in prospettiva inclusiva | p. 28 |
| 1.3. La scuola inclusiva come contesto democratico per gli alunni con “bisogni educativi speciali” | p. 38 |

Capitolo II

DALL’INTEGRAZIONE ALL’INCLUSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

- | | |
|---|-------|
| 2.1. Dalla logica dell’esclusione all’integrazione delle diversità: un breve <i>excursus</i> storico-normativo | p. 51 |
| 2.2. Il modello italiano di integrazione: punti-forza e debolezza | p. 61 |
| 2.3. L’importanza degli indicatori di qualità dell’integrazione: riflessioni critiche su alcune ricerche realizzate | p. 77 |
| 2.4. Il passaggio dall’integrazione all’inclusione delle differenze e delle diversità | p. 88 |

Capitolo III

LA PROSPETTIVA INCLUSIVA

- | | |
|--|--------|
| 3.1. Il modello ICF come base culturale di riferimento dell’inclusione scolastica e sociale | p. 104 |
| 3.1.1. Recenti disposizioni normative sull’inclusione | p. 119 |
| 3.1.2. <i>Index for Inclusion</i> e <i>Universal Design for Learning</i> come modelli inclusivi | |
| 3.2. L’inclusione scolastica e i “bisogni educativi speciali” (“ <i>Special educational needs</i> ”) nella letteratura italiana ed internazionale | p. 134 |
| 3.3. Gli alunni con “BES” e la didattica speciale in ottica inclusiva: l’esigenza di personalizzare, individualizzare e differenziare l’intervento educativo-didattico | p. 152 |

PARTE SECONDA – LA RICERCA

Capitolo IV

FASI DEL PIANO DI RICERCA

4.1.	I modelli della ricerca empirica	p. 167
4.2.	Disegno di ricerca, obiettivi, metodologia e strumenti	p. 172
4.3.	Attori e fasi della ricerca	p. 180
4.4.	Indagine quantitativa della ricerca: il questionario come strumento di rilevazione dei dati	p. 191
4.4.1	Analisi, descrizione e valutazione dei risultati	p. 193
4.5.	Indagine qualitativa della ricerca: <i>focus group</i> e interviste come strumenti di interazione attiva	p. 222
4.5.1.	Analisi, descrizione e valutazione dei risultati	p. 227
	a) i <i>focus group</i>	
	b) le interviste	

Osservazioni conclusive	p. 258
--------------------------------	--------

Capitolo V

LA VOCE AUTOREVOLE DI ALCUNI PEDAGOGISTI SPECIALI ITALIANI

5.1.	Prof. Andrea Canevaro	p. 267
5.2.	Prof.ssa Roberta Caldin	p. 274
5.3.	Prof.ssa Lucia de Anna	p. 283
5.4.	Prof.ssa Patrizia Gaspari	p. 302

ALLEGATI	p. 311
-----------------	--------

Allegato 1: Questionario docenti curricolari
Allegato 2: Questionario docenti specializzati
Allegato 3: Griglia di osservazione per l'individuazione di alunni con «BES»
Allegato 4: Scheda rilevazione dei punti di forza dell'alunno con «BES» e del gruppo classe
Allegato 5: Tematiche 1° e 2° focus
Allegato 6: Intervista al Dirigente Scolastico
Allegato 7: Intervista alla figura strumentale per l'inclusione
Allegato 8: Intervista all'educatore
Allegato 9: Intervista al genitore dell'alunno con «BES»

BIBLIOGRAFIA	p. 340
FILMOGRAFIA	p. 365
SITOGRAFIA	p. 366

“....ora ti darò io qualcosa da credere.
Io ho esattamente centun anni, cinque mesi e un giorno”.
“Non posso crederlo!” disse Alice
“Davvero?” disse la Regina in tono di commiserazione.
“Prova ancora: inspira profondamente, e chiudi gli occhi”.
Alice rise. “Non serve a niente provare” disse;
“non si possono credere le cose impossibili”.
“Mi sembra che tu non abbia molta pratica” disse la Regina.
“Alla tua età io mi esercitavo mezz’ora al giorno.
Certe volte arrivavo a credere anche a sei cose impossibili prima di colazione”.

Carroll L. (2012), *Alice nel paese delle meraviglie*, BUR, Milano, p. 183.

ABSTRACT

Il percorso di ricerca documentato nella presente tesi di dottorato in Studi Umanistici (XXXI ciclo), curriculum in Scienze Umane, afferente al Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino C. Bo, presenta come oggetto di studio i processi inclusivi nella scuola primaria e gli alunni con "BES (SEN)" ed è stato condotto nel triennio relativo agli aa.aa. 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018. Il lavoro di tesi dal titolo "*L'inclusione degli alunni con 'bisogni educativi speciali' «BES» nella scuola primaria: un percorso di ricerca nel contesto nazionale*" si articola in una prima parte di natura teorica, composta da tre capitoli, seguita dalla seconda parte dedicata alla descrizione e alla valutazione critica del percorso di ricerca che si conclude con la testimonianza di autorevoli ed illustri "voci" inclusive di alcuni tra i maggiori pedagogisti speciali italiani: A. Canevaro, R. Caldin, L. de Anna, P. Gaspari. Nello sviluppare tale progetto si è essenzialmente fatto riferimento al paradigma inclusivo abbracciato dalla Pedagogia e dalla Didattica speciale non focalizzato soltanto sulla persona con disabilità e/o sulle altre fasce vulnerabili, ma sulla trasformazione della risposta "specialistica" in "ordinaria", all'interno di una condizione di *speciale normalità*¹ in grado di attivare positivamente *tutti* i docenti, specializzati e curricolari, nella riduzione dell'*handicap*. La prospettiva inclusiva promossa dalla Pedagogia e dalla Didattica speciale induce a riflettere, a prendere coscienza e a ripensare nuovi linguaggi, strumenti, atteggiamenti, idee per "leggere" le differenze e le diversità di *tutti* e di *ciascuno* come modalità singolari e "speciali" di collocarsi all'interno dei contesti culturali, sociali e scolastici e per favorire l'appartenenza e la partecipazione attiva di tutte le persone, anche di quelle con disabilità, per arginare le possibili forme di discriminazione ed esclusione, per costruire contesti realmente inclusivi e contrastare o ridurre le barriere disabilitanti che caratterizzano i tempi e gli spazi del vivere quotidiano attuale. Il quadro teorico e la ricerca esplorativa sono stati orientati ad indagare gli alunni con "bisogni educativi speciali" frequentanti i tre istituti comprensivi statali (uno della Provincia di Roma e due della Provincia di Pesaro-Urbino) al fine di rilevare, mediante attenta osservazione, analisi dettagliata e conseguente raccolta di dati quali-quantitativi, gli indici di inclusione

¹ Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.

scolastica presenti e/o carenti nelle classi di scuola primaria campionate, essenzialmente riferiti ad alcune fondamentali aree: socializzazione, comunicazione, accessibilità, ostacoli, barriere, e risorse esistenti, processi di apprendimento, dinamiche di classe, modelli didattici, strumenti di lavoro, criteri di valutazione e di monitoraggio seguendo un'impostazione educativo-didattica non sbilanciata nella dimensione psicologico-medicalistica. I risultati della ricerca, pur non essendo generalizzabili, né esaustivi, possono offrire utili spunti di riflessione critica sullo *status* dei processi inclusivi in atto nelle scuole prese in esame ed assumere, quindi, valore euristico per lo sviluppo di successive indagini sul campo. Il progetto di ricerca, afferente al territorio epistemologico della Pedagogia e della Didattica speciale dell'inclusione, si configura come lavoro comparativo basato su un percorso metodologico fondato, soprattutto, sugli approcci ecologico-sistemico² e fenomenologico-ermeneutico³ che focalizzano l'attenzione sulla comprensione dei fenomeni descritti, utilizzando paradigmi di indagine e strumenti di lavoro misti, di natura quantitativa e qualitativa⁴, in grado di cogliere la complessità, la significatività che l'esperienza assume per i soggetti della ricerca, al di là di eventuali pregiudizi o sovrastrutture culturali.

Abstract – English version

The research path documented in the present PhD thesis in Humanities Studies (XXXI cycle), curriculum in Human Sciences, belonging to the Department of Humanities Studies of the University of Urbino C. Bo, presents as an object of study the inclusive processes in primary school and pupils with «BES (SEN)» and was conducted in the three-year period related to academic years 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018.

The thesis entitled “*The inclusion of pupils with ‘special educational needs’ «BES» in primary school: a research path in the national context*” is divided into a first theoretical

² Vedasi: Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

³ Vedasi: Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia Firenze; Iori V. (2012), Progettazione educativa: note di pedagogia fenomenologica, in A. Chionna, G. Elia (a cura di), *Un itinerario di ricerca pedagogica*, PensaMultimedia Lecce, pp. 121-131.

⁴ Vedasi: Cardano M. (2009), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.

part consisting in three chapters. The second part is dedicated to the description and critical evaluation of the research path ending with the testimony of authoritative and distinguished “voices” including some of the major Italian special pedagogists: A. Canevaro, R. Caldin, L. de Anna, P. Gaspari. In developing this project, reference was essentially made to the inclusive paradigm embraced by Pedagogy and Special Education not only focused on the person with disabilities and/or other vulnerable groups, but on the transformation of the “specialist” response into an “ordinary” one, within a condition of “special normality” able to positively activate all teachers, both specialized and curricular, in reducing the handicap. The inclusive perspective promoted by the Pedagogy and by the Special Didactics leads to reflect, to become aware and to rethink new languages, tools, attitudes, ideas to “read” the differences and diversities of each and every one as singular and “special” ways of placing oneself within the social and scholastic cultural contexts and to encourage the sense of belonging and active participation of all people, including those with disabilities, to curb possible forms of discrimination and exclusion, to build truly inclusive contexts and counter or reduce the disabling barriers that characterize the times and spaces of everyday life today. The theoretical framework and the exploratory research have been oriented to investigate pupils with “special educational needs” attending the three comprehensive state institutes (one of the Province of Rome and two of the Province of Pesaro-Urbino) in order to detect, through careful observation, detailed analysis. Subsequently the qualitative and quantitative data were collected, as well as the indices of school inclusion present and/or lacking in the primary school classes sampled, essentially referring to some fundamental issues: socialisation, communication, accessibility, obstacles, barriers, and existing resources, learning processes, class dynamics, didactic models, working tools, evaluation and monitoring criteria following an educational-didactic approach not unbalanced in the psychological-medicalistic dimension. The results of the research, although not generalisable or exhaustive, can represent a valid starting point and critical reflection on the status of inclusive processes in place in the schools examined and therefore assumes heuristic value for the development of subsequent field surveys. The research project, related to the epistemological territory of Pedagogy and the Special Didactics of Inclusion, is configured as a comparative work based on a methodological path, above

all, on the ecological-systemic and phenomenological-hermeneutical approaches that focus attention on the understanding of the described phenomena, using paradigms of investigation and mixed working tools, of a quantitative and qualitative nature, able to grasp the complexity, the significance that experience assumes for the subjects of the research, beyond any prejudices or cultural superstructures.

RINGRAZIAMENTI

Il mio più sentito e caloroso ringraziamento va alla Prof.ssa Patrizia Gaspari, mentore d'eccellenza, che mi ha scientificamente e costantemente supportata, guidata ed orientata con i suoi preziosi, competenti, scrupolosi ed affettuosi insegnamenti i quali hanno reso possibile il mio lavoro di ricerca. Il suo sostegno è stato indispensabile per realizzare il percorso di evoluzione personale e professionale ed arrivare al traguardo finale.

Un ringraziamento speciale alla Prof.ssa Lucia de Anna per il suo impagabile, attento accompagnamento scientifico e per avermi positivamente accolta ed introdotta nel contesto scolastico romano. Grazie, inoltre, per avermi dedicato il suo prezioso tempo regalandomi un'appassionata intervista.

Ringrazio moltissimo l'Emerito Prof. Andrea Canevaro per il pregevole aiuto, la massima cura nel fornire utili suggerimenti e per avermi sapientemente guidata verso l'orizzonte inclusivo costellato di avvincenti quanto complesse sfide. Grazie anche per la sua squisita disponibilità a concedermi, durante una delle sue lezioni in Urbino, un'intervista-testimonianza della complessità del suo pensiero.

Ringrazio, inoltre, la Prof.ssa Roberta Caldin per aver condiviso generosamente le tematiche della ricerca ed aver offerto la sua autorevole "voce" in qualità di illustre esperta di Pedagogia speciale e di Presidente SIPeS.

Il mio più affettuoso e sincero ringraziamento va al Prof. Antonello Mura e alla Prof.ssa Tamara Zappaterra che mi onorano della loro straordinaria amicizia e che rappresentano un illustre esempio di competenza, rigore scientifico e di integrità personale, dal quale trarre massima ispirazione.

Dedico un vivo e personale ringraziamento alle Proff.sse Patrizia Sandri e Manuela Valentini la cui disponibilità nei miei confronti e la passione per l'insegnamento sono state, e lo sono tutt'ora, fonte di elevata motivazione in quanto il loro stile professionale e relazionale è, per me, fonte di fiducia ed impegno. Ringrazio con molta gratitudine il Prof. Angelo Lascioli che, per la sua straordinaria gentilezza e per il suo singolare garbo, rappresenta un modello di docente inclusivo al quale fare riferimento in termini di solidità di competenza e di esperienza. Un grande ringraziamento per la loro eccezionale disponibilità e partecipazione va ai Dirigenti, agli insegnanti, al personale non docente, agli alunni e alle famiglie dei due istituti scolastici della Provincia di Pesaro e dell'istituto scolastico di Roma coinvolti nell'indagine esplorativa il cui contributo è stato decisivo per la realizzazione della tesi.

Desidero, inoltre, ringraziare i colleghi Dott.ssa Francesca Salis per l'amichevole confronto e il Dott. Roberto Andreoni per il paziente e concreto ausilio al lavoro tecnico di *editing*. Un ringraziamento speciale, infine, va a Agnes, Andrea, Chiara, Cristina, David, Deborah, Elisabetta, Giorgia, Irene, Letizia, Michele per l'affettuoso supporto.

PARTE PRIMA

QUADRO TEORICO

CAPITOLO I

LA PEDAGOGIA SPECIALE

E LA COMPLESSITÀ

DEI NUOVI BISOGNI EDUCATIVI

SPECIALI E NON

1.1. Educare nella società complessa: la sfida della diversità

L'attuale società complessa caratterizzata dalla pluralità degli approcci culturali e dalla rapida espansione delle conoscenze e degli apprendimenti diffusi, nell'era dei consumi⁵ e del dominio dei linguaggi tecnologico-informatici⁶, richiama l'esigenza da parte dell'intero corpo docente di compiere una costante riflessione critica per interpretare i mutevoli cambiamenti esistenti all'interno dei micro e macro contesti socio-culturali, allo scopo di coglierne la positività delle sollecitazioni creative ed innovative, ma anche il pericoloso fenomeno dell'espansione di nuove forme di disagio e di disadattamento sociale, culturale e relazionale. L'accesso facilitato alle informazioni, ai saperi, alle conoscenze e alla fluidità⁷ con cui si realizzano le comunicazioni e si instaurano i contatti umani pongono l'individuo di fronte alla complessità, alla labilità e alla modificabilità del reale rendendo obsolete le tradizionali regole di convivenza sociale e provocando una necessaria revisione dei processi formativi⁸ e delle attuali politiche educative⁹. La complessità del nostro tempo è, quindi, caratterizzata da costanti, molteplici e repentini mutamenti a livello sociale, economico, politico, culturale ed educativo che producono significative ed allarmanti ricadute nei comportamenti, negli stili relazionali, nelle abitudini di vita ed influenzano fortemente gli sviluppi e le prospettive di senso delle scienze dell'educazione e della Pedagogia speciale, *in primis* della Pedagogia¹⁰, condizionando le teorie e le buone pratiche educativo-didattiche orientate in ottica inclusiva.

⁵ Vedasi: Bauman Z. (2007), *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento; Bauman Z. (2008), *Consumo, dunque sono*, Laterza, Bari; Ritzer G. (2003), *L'era dell'iperconsumo. McDonalduzione, carte di credito, luoghi di consumo e altri temi*, FrancoAngeli, Milano.

⁶ Soldavini P. (2018), *Imparare a governare il potere del digitale*, <http://nova.ilsole24ore.com/frontiere/imparare-a-governare-il-potere-del-digitale>

⁷ Bauman Z. (2008), *Vita liquida*, Laterza, Bari.

⁸ Vedasi: Mulè P. (2001), *Formazione, scuola, emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Anicia, Roma; Iori V. (2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento.

⁹ Vedasi: Commissione Europea (1995), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf; Parlamento europeo (2000), *Consiglio europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza*, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

¹⁰ Vedasi: Baldacci M. (2017), «La pedagogia di fronte alle sfide della contemporaneità», XXXII Convegno Nazionale Siped, *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Università degli Studi di Firenze, 26-27-28 ottobre, Firenze.

«La società in cui viviamo si sta gradualmente trasformando in *universo autistico* che ha smarrito il valore della solidarietà, dell'etica responsabile finendo per imprigionarsi in preoccupanti nicchie narcisistiche d'individualismo ed efficientismo»¹¹.

La gestione della complessità in ambito sociale ed educativo¹² chiama in causa la necessità di “imparare ad imparare” (*Learning to Learn*)¹³, di acquisire rinnovate competenze da parte dei docenti¹⁴, tutti, in grado di cogliere le molteplici occasioni di apprendimento esistenti nel corso della vita dell'individuo (*Lifelong Learning Programme*)¹⁵, nei suoi diversi momenti evolutivi¹⁶ e di generare nuove idee, prospettive e modi di “pensare” l'esistenza, anche al fine di contrastare, all'interno della pluralità delle nuove emergenze educative e dei nuovi bisogni formativi, speciali e non, preoccupanti fenomeni di “analfabetismo di ritorno”¹⁷. È certamente allarmante constatare come i processi di regressione e di omologazione culturale e sociale, quasi di imbarbarimento, responsabili di un vero e proprio “genocidio culturale”, come

¹¹ Gaspari P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FrancoAngeli, Milano, p. 17.

¹² Consiglio Europeo (2010), *Conclusioni*, Bruxelles, 17 giugno, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13-2010-INIT/it/pdf>; ISTAT (2018), *Integrazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado*, <https://www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilit%C3%A0-as2016-2017.pdf>

¹³ L'Unione Europea individua, tra le 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente, ‘imparare ad imparare e la collega all'apprendimento, all'abilità di perseverare nell'apprendimento e di organizzarlo sia a livello individuale sia in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità’. Vedasi: *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2016 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

¹⁴ Bertagna G. (a cura di) (2018), *Educazione e formazione. Sinomie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma.

¹⁵ Il *Lifelong Learning Programme*, istituito dal Parlamento europeo il 15 novembre 2006, include e sostituisce tutte le iniziative di cooperazione europea in materia di istruzione e di formazione dal 2007 al 2013, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme_it. Vedasi: OECD (1996), «Lifelong Learning for All», in *Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, OECD, Paris.

¹⁶ Vedasi: Frabboni F. (2011), Se non ora, quando la lifelong education?, *MeTis*, I, 1 (12), <http://www.metisjournal.it/metis/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/35-saggi/134-se-non-ora-quando-la-lifelong-education.html>; Associazione Treelle (2011), *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa/2*, Quaderno 9 (2), Associazione Treelle, Genova; Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012), *Longlife-lonwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Bruno Mondadori, Milano.

¹⁷ Vedasi: De Mauro T. (2004), *La cultura degli italiani*, Laterza, Bari; Baricco A. (2008), *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Feltrinelli, Milano; Marcone F. (19 gennaio 2017), *Un esercito di analfabeti per un mostro mite. Intervista a Tullio De Mauro*, <http://www.lindiceonline.com/cera-una-volta-lindice/intervista-tullio-de-mauro>; Murgese E. (21 marzo 2017), *Analfabeti funzionali, il dramma italiano: chi sono e perché il nostro Paese è tra i peggiori*, <http://espresso.repubblica.it/inchieste/2017/03/07/news/analfabeti-funzionali-il-dramma-italiano-chi-sono-e-perche-il-nostro-paese-e-tra-i-peggiori-1.296854>

acutamente predetto da P.P. Pasolini¹⁸, continuano a sollevare questioni di elevata problematicità educativa, dai quali deriva l'analfabetismo di ritorno (nonostante gli inarrestabili progressi tecnologici e la presenza di una scuola di massa), con la conseguente incapacità di una consistente quota di popolazione di partecipare attivamente e criticamente alla vita sociale a causa di limiti culturali scarsamente tollerabili nell'attuale periodo storico. Inoltre esistono nuove forme di "sociopatia"¹⁹, nuovi disagi²⁰, nuove categorie di diversità facenti parte del più vasto concetto di «bisogni educativi speciali» («BES») che abitano attualmente sempre di più il panorama scolastico sociale e culturale riconducibili a fenomeni di disagio emotivo-relazionale²¹, psichico, dipendenza, nuove povertà economiche e nuove forme di analfabetismo affettivo-emotivo che certamente richiedono un'adeguata risposta anche in ambito scolastico, ed interrogano l'educazione speciale²² oggi in quanto figlie dell'attuale società complessa. Se tradizionalmente le categorie di diversità ampiamente riconosciute erano quelle delle situazioni di deficit, disabilità, handicap, svantaggio socioculturale attualmente ci troviamo di fronte ad uno scenario ad elevato gradiente di complessità all'interno della scuola democratica ed inclusiva nella quale il docente attuale deve sapersi muovere con competenza, professionalità ed efficacia dal punto di vista pedagogico-didattico, oltre che umano e relazionale. Oggi più che mai, quindi, la realtà educativa, esige professionalità *open and active*, multidimensionalmente competenti che, sappiano indossare un abito "ermeneutico", durante la stagione dell'autonomia scolastica, in relazione alle logiche della complessità²³. Inoltre, emerge a pieno titolo la ricchezza esercitata dalla

¹⁸ Vedasi: Pasolini P.P. (1975), *Scritti corsari*, Garzanti, Milano.

¹⁹ Vedasi: Galimberti U. (2003), *I vizi capitali e i nuovi vizi*, Feltrinelli, Milano; Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano; Galimberti U. (2018), *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano.

²⁰ Vedasi: Barone P. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*, Guerini Scientifica, Milano; Barone P. (2014), «Devianza», in S. Tramma, W. Brandani (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma, pp. 119-123; Spiniello R., Piotti A., Comazzi D. (2015), *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*, FrancoAngelo, Milano.

²¹ De Angelis F., intervista a P. Crepet del 19/02/2018, *Alunni violenti, Crepet: 'I genitori sono un disastro totale. Ormai i figli decidono tutto'*, <https://www.tecnicadellascuola.it/alunni-violenti-crepet-genitori-un-disastro-totale-ormai-figli-decidono>

²² Vedasi: Lascioli A., Saccomani R. (a cura di), *Un'introduzione all'educazione speciale. Manuale per insegnanti di sostegno delle scuole dell'infanzia*, Raffaello Cortina, Milano, 2009; Farrell M. (2010), *Debating special education*, Routledge, London.

²³ Falcinelli F. (2007), *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Morlacchi, Perugia.

eterogeneità esistente all'interno delle classi²⁴, pluralità degli stili di apprendimento, valorizzazione delle nuove *formae mentis* (intelligenza disciplinare, sintetica, creativa, rispettosa ed etica), presenti sinergicamente in ogni persona (alunno) come indicato da H. Gardner²⁵ che in qualche modo rappresentano le sfide più impegnative per il futuro. Da tale angolazione prospettica, al fine di valorizzare i diversi e peculiari processi e gli stili di apprendimento degli alunni differenti e diversi è necessario evitare la progettazione di itinerari formativi preconfezionati, omologanti, favorendo contesti scolastici ed extrascolastici sistemico-reticolari maggiormente rispondenti alla complessità delle nuove emergenze educative. Il paradigma della complessità²⁶ in educazione, contraddistinto dalla problematicità, dalla non sicurezza, dalla non linearità, dall'imprevisto e dal rischio, risulta fortemente intrecciato con le categorie della *differenza* e della *diversità* che abitano la scuola pluralistica e dinamica e l'attuale società in questo momento storico caratterizzato da una modernità liquida²⁷, dal capitalismo assoluto²⁸, da una diffusa e permanente innovazione, prevalentemente tecnologica²⁹ fonte di una mutazione talmente radicale e globale delle capacità cognitive e culturali del nuovo uomo che vive fra post-realtà e oltremondo digitale³⁰.

«Siamo soliti considerare la tecnica come uno *strumento* a disposizione dell'uomo, quando invece la tecnica oggi è diventata il vero *soggetto* della storia, rispetto al quale l'uomo è ridotto a funzionario dei suoi apparati. Al loro interno, infatti, egli deve

²⁴ ISTAT (2018), *Integrazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado*, <https://www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilit%C3%A0-as2016-2017.pdf>

²⁵ Vedasi: Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano; Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.

²⁶ L'etimologia del concetto di complessità, *com-plexus*, rimanda a 'ciò che è tessuto insieme', a immagini simboliche suggestive come un tessuto di fili colorati costituito da parti distinte e in relazione tra loro che confluiscono in una totalità creativa emergente. Vedasi: Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T. (1998), *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma.

²⁷ Vedasi: Bauman Z. (2011), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.

²⁸ Vedasi: Stiglitz J.E. (2001) (a cura di L. Pennacchi), *In un mondo imperfetto. Mercato e democrazia nell'era della globalizzazione*, Donzelli, Roma; Bocchi G., Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano; Fusaro D. (2013), *Minima mercatalia. Filosofia e capitalismo*, Bompiani, Milano; De Grauwe P. (2018), *I limiti del mercato, da che parte oscilla il pendolo dell'economia?*, il Mulino, Bologna.

²⁹ Vedasi: Calvani A. (2007), *Tecnologia, scuola, processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano; Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010), *La Competenza Digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento; Guerra L., Corazza L., Reggiani A. (2015), *Dotazione informatica e uso quotidiano delle TIC nella scuola*, Form@re, 2, pp. 35-46.

³⁰ Baricco A. (2018), *The game*, Einaudi, Torino.

compiere quelle azioni descritte e prescritte che compongono il suo “mansionario”, mentre la sua *persona* è messa tra parentesi a favore della sua *funzionalità*»³¹.

Le profonde riflessioni di E. Morin sull'educazione del futuro sollecitano insegnanti, educatori e formatori ad evitare di essere ciechi di fronte agli ostacoli e alle difficoltà e a percorrere strade “pertinenti”, a “promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali”³² che sono originati da, e vanno di pari passo con, disordine, caos, perturbazione, dissimmetria, squilibrio, marginalità³³, relatività, imponderabilità, differenze, diversità e valore formativo dell'incertezza.

«La necessaria riforma di pensiero ne genererà uno del contesto e del complesso, un pensiero che collega e che affronta l'incertezza. Il pensiero che interconnette rimpiazzerà la causalità unilineare e unidirezionale con una causalità circolare e multireferenziale, mitigherà la rigidità della logica classica con una dialogica capace di concepire nozioni allo stesso tempo complementari e antagoniste, completerà la conoscenza dell'integrazione delle parti in un tutto con il riconoscimento dell'integrazione del tutto all'interno delle parti»³⁴.

La conoscenza non è, quindi, rappresentata da modelli logico-lineari-gerarchici, ma da processi ricorsivi, dialogici, ologrammatici, in quanto è sostanzialmente legata all'agire sul/i contesto/i, all'autodeterminazione ad apprendere, alla molteplicità degli itinerari esistenziali possibili e all'importanza della cooperazione e della produttività delle relazioni. Di fronte alla complessità delle nuove emergenze educative alle quali la scuola è chiamata a dare concrete risposte secondo una logica non lineare ma multiprospettica, i saperi, le conoscenze il bagaglio professionale dei docenti di oggi richiedono una rinnovata formazione, un profilo culturale ed etico orientato alla piena espressione di un nuovo diritto di cittadinanza ed alla realizzazione di un nuovo umanesimo come sottolineato nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* del 2012³⁵. M. Nussbaum ricorda

³¹ Galimberti U. (2009), *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano, p. 207.

³² Vedasi: Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano; Musso M.G. (2018), «Educazione e trasformazioni dell'umano. Intervista a Edgar Morin», *Scuola democratica. Learning for Democracy*, pp. 155-164.

³³ Vedasi: Risi M. (1989), *Mery per sempre*, Academy, Italia.

³⁴ Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, p. 95.

³⁵ Vedasi: Miur (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*,

che per consentire alle persone, quindi anche agli alunni, di vivere positivamente le loro esistenze di fronte alle complesse sfide da affrontare e tendere alla realizzazione del sé, è necessario promuovere nell'educazione scolastica lo sviluppo di competenze e non solo di saperi.

«Attualmente, la maggioranza dei paesi, preoccupati per la ricchezza nazionale e desiderosi di acquisire o mantenere una fetta del mercato globale, si concentra sempre più su un numero ristretto di competenze spendibili che si suppone siano generatrici di profitto a breve termine. Le competenze associate alle scienze umane e alle arti - come il pensiero critico, la capacità di immaginare empaticamente la situazione di un'altra persona e una consapevolezza della storia mondiale e dell'attuale ordine economico globale - sono tutte essenziali per una cittadinanza democratica responsabile, oltre che per tutta una serie di altre capacità che le persone possono scegliere di esercitare più tardi nella vita»³⁶.

Gli insegnanti hanno, pertanto, il fondamentale compito di porre particolare attenzione alla centralità degli alunni, nelle loro forme di diversità, di garantire il loro successo formativo³⁷, di attivare processi di promozione della persona, di prendersi adeguata cura degli aspetti cognitivo-relazionali-esperienziali e delle diversità emotivo-affettivo-cognitive che possono causare momenti di *défaillance*³⁸, *fragilità*, *problematicità nei processi di apprendimento*, nell'elaborazione delle informazioni e nella strutturazione ed equilibratura della vita emozionale³⁹. Il docente della scuola contemporanea è investito di forti responsabilità educativo-formative, basate sull'assunto che "ogni educazione è co-

http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

³⁶ Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna, p. 148.

³⁷ Vedasi: Frabboni F., Baldacci M. (a cura di) (2004), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano; Consiglio dell'Unione Europea (2009), *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, http://piattaformainfanzia.org/wp-content/uploads/2017/03/UE_Raccomandazioni-Consiglio_politiche-abbandono-scolastico_2011.pdf.

³⁸ Vedasi: Bertolini P. (1965), *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Edizioni Malipiero, Bologna; Bertolini P., Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano; Fonzi C., Fonzi A. (2012), *Abbasso i bulli. Come guarire prepotenti e vittime*, Ponte alle Grazie, Milano.

³⁹ Vedasi: Nussbaum M. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna; Iori V. (2009) (a cura di), *Il sapere dei sentimenti*, FrancoAngeli, Milano; Goleman D. (2011), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può rendere felici*, Bur Rizzoli, Milano.

educazione”⁴⁰, le quali derivano dall’inderogabile necessità di ripensare le tradizionali prassi d’insegnamento-apprendimento, di individuare la molteplicità di fattori che possono facilitare-ostacolare l’inclusione (normativi, istituzionali ed organizzativi), che incidono profondamente sulla qualità della didattica rivolta alla pluralità dei bisogni formativi, speciali e non, di *tutti* gli alunni. L’educazione alla complessità ed alla diversità richiede una rivisitazione critica degli interventi educativo-didattici realizzati dalla Pedagogia e dalla Didattica speciale nella prospettiva di una legittimazione di una scuola intesa come democratico orizzonte inclusivo⁴¹, in grado di accogliere la sfida delle diversità e delle differenti e peculiari caratteristiche individuali, centrata sulla possibile, auspicabile e condivisa co-costruzione di itinerari e di azioni progettuali scolastici ed extrascolastici finalizzati a favorire l’inclusione di *tutti* e di *ciascun* alunno a prescindere dell’esistenza di ostacoli, barriere e risorse a supporto o a negazione della piena partecipazione di ogni alunno ai processi di socializzazione, apprendimento, comunicazione, ecc...⁴².

«Le differenze possono creare disuguaglianze se i soggetti istituzionali sono indifferenti alle differenze. Per questo le scelte di modelli didattici devono essere vagliate perché non creino indifferenza alle differenze, prendendole in considerazione solo quando si manifestano dei problemi»⁴³.

L’instabilità, la disarmonia, la contraddittorietà, l’imprevedibilità, la precarietà e la problematicità dell’esistenza nell’«epoca delle passioni tristi»⁴⁴ inducono scelte e cambiamenti, soprattutto educativi, permeati dal pensiero critico olistico dinamico, contestualizzato e divergente in grado di accogliere le diversità e le peculiarità di ogni alunno con “BES”, orientando le buone prassi educativo-didattiche secondo logiche multidimensionali e multifattoriali che richiedono la presenza di professionalità nuove e

⁴⁰ Vedasi: Freire P. (1980), *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.

⁴¹ Vedasi: Ianes D., Canevaro A. (2016) (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent’anni di scuola inclusiva*, Erickson, Trento.

⁴² «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana», *Costituzione italiana*, art. 3, comma 2, <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>

⁴³ Canevaro A. (2013), «Pedagogia speciale», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, I (1), p. 184.

⁴⁴ Vedasi: AA.VV. (2009), *Il piacere di educare nell’epoca delle passioni tristi. Le sfide dell’educazione nell’infanzia di oggi*, Edizioni Junior, Reggio Emilia; Benasayag M., Schmit G. (2013), *L’epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.

multiprospettiche in grado di co-costruire solide e pluralistiche competenze ed abilità intra e inter-personali⁴⁵ contribuendo fertilmente al potenziamento della qualità della vita e del progetto esistenziale di ogni alunno. Le molteplici sfide esistenti e la complessità delle problematiche educative che il sistema scolastico è chiamato ad affrontare⁴⁶, nell'era della *knowledge economy*⁴⁷, richiedono un modo di “fare” e di “pensare” la scuola che limiti o riduca gli atteggiamenti allarmistici, sfiduciati e di sconfitta verso la pluralità di disagi, malesseri, dispersioni e devianze da parte degli alunni, dei docenti e delle famiglie⁴⁸, ponendosi rinnovati obiettivi e ricercando innovative pratiche educativo-didattiche⁴⁹ atte a comprendere la specificità dei nuovi bisogni educativi, speciali e non, in grado di attuare cambiamenti significativi, necessari a prendersi cura delle potenzialità di *tutti* gli alunni, così come ci ricorda anche Don L. Milani.

«Su una parete della nostra scuola c'è scritto grande “I care”. È il motto intraducibile dei giovani americani migliori. “Me ne importa, mi sta a cuore”»⁵⁰.

I nuovi bisogni formativi “differenti” e “diversi”, l'eterogeneità delle classi, necessitano di “ripensare la scuola nella società di oggi”⁵¹, di adottare approcci pedagogici innovativi centrati sull'alunno⁵², oltre che di efficaci risposte educativo-didattiche di natura individualizzata e personalizzata⁵³, tese alla valorizzazione delle potenzialità di tutti gli alunni, *nessuno escluso*.

⁴⁵ Vedasi: Gaspari P. (2015), «Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva», in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura, *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 90-103.

⁴⁶ Vedasi: Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano; Favorini A.M. (2014), *I problemi di comportamento a scuola. Interventi pedagogici e inclusione*, Carocci, Roma.

⁴⁷ Economia nella quale la produzione e l'utilizzo della conoscenza e dell'informazione rappresentano il motore della crescita, della creazione di ricchezza e di occupazione nelle imprese. Vedasi: The World Bank (2003), *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*, http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf

⁴⁸ Nicolò A.M., Benghozi P., Lucarelli D. (a cura di) (2015), *Famiglie in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano.

⁴⁹ Vedasi: Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento; La Prova, A. (2015), *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*, Erickson, Trento.

⁵⁰ Don Milani L. (1965), *Lettera ai giudici*, http://www.barbiana.it/opere_i_letteraGiudici.html

⁵¹ Vedasi: Documento SIPED (Società Italiana di Pedagogia) (15 Novembre 2014), *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*, <http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf?v=2>

⁵² Vedasi: Claparède È. (1954), *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze.

⁵³ Vedasi: Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione*, Erickson, Trento.

«L'appello al valore della differenza e al potenziale educabile di ogni "diverso" costituisce, oggi, il più adeguato modo per conservare fiducia nell'accezione democratico-progressiva, fede nell'educazione e nella scuola, come costanti delle società civili. Esiste un'intima relazione che non soltanto lega tra loro educazione e strutturazione della soggettività, ma funge da indispensabile premessa per accostarsi al problema educativo dei "ragazzi difficili o diversi". [...] Il fondamentale principio suggerito dalla Pedagogia speciale e recepito dalla Pedagogia generale si esprime nel convincimento che il compito del sistema educativo-scolastico consiste nel compiere, nel modo migliore, tutto ciò che è possibile, affinché la formazione di ciascun allievo pervenga al più alto grado di possibilità»⁵⁴.

La complessità delle nuove emergenze educative presuppone, da parte dei docenti, l'acquisizione di un elevato gradiente di flessibilità didattico-organizzativa, un atteggiamento altamente riflessivo nei confronti della pratica professionale⁵⁵, l'attivazione di strategie educativo-didattiche personalizzate e differenziate all'interno di una progettazione inclusiva capace di valorizzare tempi e modi personali degli allievi in un clima cooperativo⁵⁶ e di co-costruzione di competenze e delle conoscenze, superando ogni forma di esclusione e di emarginazione allo scopo di legittimare i principi di cittadinanza attiva, di partecipazione, di equità formativa e di piena appartenenza di *tutti* gli alunni come sostenuto, oltre che nei documenti internazionali⁵⁷, dalla Riforma della Buona Scuola⁵⁸. In tale ottica è necessario:

«affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le diseguaglianze socio-culturali e

⁵⁴ Gaspari P. (1995), *Vietato escludere. Per una pedagogia di frontiera*, Anicia, Roma, pp. 175-176.

⁵⁵ Baldacci M. (2012), *Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro*, *Formazione & Insegnamento*, X (1), pp. 61-66.

⁵⁶ Vedasi: Polito M. (2003), *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Trento; Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola. Il 'lievito' e gli 'ingredienti'*, Erickson, Trento.

⁵⁷ Vedasi: Unesco (2015), *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

⁵⁸ Vedasi: Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A. (2015), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, FrancoAngeli, Milano; Nocera S., Tagliani N. (2015), *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla 'buona scuola'*, Key, Frosinone; Nocera S., Tagliani N., Associazione italiana persone Down (2017), *La normativa inclusiva nella «Buona Scuola». I decreti della discordia*, Erickson, Trento.

territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini»⁵⁹.

La scuola di *tutti* e di *ciascuno* è orientata, quindi, a fornire ad *ogni* alunno risposte formative adeguate e funzionali rispetto agli specifici bisogni educativi, speciali e non, accogliendo la sfida delle diversificate emergenze educative e realizzando, da parte dei docenti, specializzati e non, notevoli cambiamenti e profonde innovazioni, soprattutto nell'adozione di modelli alternativi di insegnamento fondamentali per la creazione di un luogo di apprendimento altamente significativo per *tutti*, costituito da spazi e tempi consoni a livello di benessere raggiunto all'interno del gruppo-classe⁶⁰, utilizzando strategie educativo-didattiche connotate da uno stile autenticamente cooperativo, da una didattica "speciale" integrata a quella comune, non separata dal lavoro collegiale svolto in aula⁶¹. Adattare e condividere strategie, metodi, risorse e materiali, utilizzare innovativi linguaggi e modalità comunicative⁶² in ottica inclusiva implica il fatto che sia i docenti curricolari che quelli specializzati diventino "speciali" ovvero pronti ad allestire un contesto educativo inclusivo attento a cogliere la pluralità dei bisogni, ad accogliere e ad interpretare la varietà delle modalità di funzionamento, più o meno problematico dei singoli alunni che richiedono efficaci interventi individualizzati e personalizzati a favore dello sviluppo e del benessere⁶³ sia individuale che collettivo nel comune spirito di appartenenza alla comunità. Come giustamente afferma M. Montessori⁶⁴, il *contesto*

⁵⁹ Legge 13 Luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, art. 1, c. 1, <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/LEGGE%20107%20DEL%202015.pdf>

⁶⁰ Vedasi: d'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E. (2013), «Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti», *Form@re*, 3 (13), pp. 4-16.

⁶¹ Vedasi: Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.

⁶² Vedasi: Guerra L. (2015), «Didattiche digitali: tra mitologie e nuove sfide educative», in L. Ferrari, *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*, Edizioni Junior, Parma.

⁶³ Ghedin E. (2010), *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori Napoli.

⁶⁴ Vedasi: Montessori, M. (1951), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.

adatto è il “primo atto pratico” che l’educatore deve progettare e realizzare per permettere all’alunno di liberare le proprie potenzialità, di raggiungere scopi e perfezionare la sua “irrefrenabile attività” nel rispetto delle differenze di *tutti* i bambini intesi come esseri unici, originali ed irripetibili destinatari di saperi e di conoscenze *full inclusion*⁶⁵. Le *diversità* e le *differenze* individuali, quali categorie storico-esistenziali e formative, oggetti di indagine della ricerca pedagogica speciale⁶⁶ e non solo, necessitano di concrete e funzionali risposte formative autenticamente strutturate e progettate in prospettiva inclusiva capace di offrire a *tutti* opportunità di piena e concreta partecipazione, a prescindere dalla natura e dalla specificità del deficit⁶⁷, delle situazioni di disabilità, handicap e «BES».

«La relazione educativa che chiama in causa soggetti diversi è ecologica nella misura in cui è obbligata a trovare risposte educative dotate di senso in situazioni-limite, assume le modalità procedurali del pensiero divergente, che trasgredisce, non per deviare e basta, ma per modificare schemi culturali e modelli comportamentali incapaci di valorizzare le diversità e di promuovere le identità personali. Un’educazione che voglia aprirsi ecologicamente al mondo della diversità e delle differenze dovrà riconoscere il protagonismo all’altro, il suo essere parte attiva nel processo di crescita e formazione, in un itinerario di condivisione e coevoluzione»⁶⁸.

All’alunno con difficoltà (di apprendimento, di attenzione, di linguaggio, di coordinazione motoria o spazio-temporale, di autonomia personale), demotivato⁶⁹, con problemi emotivo-affettivi o di comportamento, in condizioni di disagio socio-economico e/o ambientale viene riconosciuto pieno diritto di cittadinanza quando entra attivamente in relazione di scambio, aiuto, collaborazione, partecipazione e reciprocità solidale con la risorsa del coetaneo. La scuola inclusiva è comunità solidale in grado di andare oltre l’oggettività della diagnosi, i limiti ed i pericoli di una “lettura” riduzionistico-

⁶⁵ Vedasi: La carta di Lussemburgo (1996), *Una scuola per tutti e per ciascuno*; Unesco (2008), *Education for all by 2015. Will we make it?*, Oxford University Press, Oxford.

⁶⁶ Vedasi: Goussot, A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras, Fano.

⁶⁷ Vedasi: Mandoki L. (1987), *Gaby. Una storia vera*, Columbia Pictures, Messico; Chbosky S. (2017), *Wonder*, 01 Distribution, USA.

⁶⁸ Sannipoli M. (2015), *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, FrancoAngeli, Milano, p. 67.

⁶⁹ Vedasi: d’Alonzo L. (1999), *Demotivazione alla scuola. Strategie di superamento*, La Scuola, Milano; d’Alonzo L. (2017), *Motivare i demotivati a scuola*, La Scuola, Brescia.

deterministica di natura medicalizzata e psicologizzata che classifica e chiude le differenze e le diversità in tipologie, acronimi ed etichette stigmatizzanti («BES», «DSA», «ADHD», «DDAI», «DOP», «DC», ecc...).

«Lo sguardo pedagogico contro il pericolo del riduzionismo medicalizzante va *oltre* la cultura del sospetto diagnostico, della stigmatizzazione etichettante, della ricerca ossessiva di elementi di problematicità e della ubriacatura burocratica che intendono normalizzare la diversità per rilevare, invece, potenzialità, risorse e valori sempre esistenti»⁷⁰.

La “corsa all’applicazione sempre più indiscriminata di etichette”⁷¹ ovvero all’uso esasperato della diagnosi rischia di essere profondamente emarginante in ambito scolastico, in quanto produce un’apparente e rassicurante “lettura” dei deficit e dei disturbi dell’alunno a scapito delle sue potenzialità, delle diverse abilità e competenze da comprendere e valorizzare. È uno sguardo miope che riduce, chiude l’orizzonte inclusivo, non aprendosi alle sfide formative ed esistenziali poste dagli alunni la cui diversità è essenzialmente ricchezza, risorsa e pluralità formativa universale⁷². L’incontro con la disabilità e con le nuove emergenze educative⁷³ è, quindi, sinonimo di apertura al nuovo, di “promozione di nuove categorie cognitivo-relazionali, formative, esistenziali”⁷⁴ inserite in un contesto educativo *complexus*, multifattoriale e multiprospettico che va *oltre* la diagnosi medica ponendo in essere azioni virtuose e di natura educativa, senza prestare eccessive attenzioni all’involucro burocratico di cui la scuola di oggi è prevalentemente intrisa. Nelle riflessioni proposte da A. Canevaro e da E. Malaguti la parola disabilità

«contempla anche il perseguimento dell’emancipazione e dell’autodeterminazione nella prospettiva dei diritti; richiama l’analisi delle pratiche istituzionali e sociali che

⁷⁰ Gaspari P. (2017), *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Guerini Scientifica, Milano, p. 59.

⁷¹ Dovigo F. (2015), «Introduzione», Atti del Convegno *Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale*, Università di Bergamo, Bergamo, p. 17. (pp. 13-26)

⁷² Vedasi: Duclos D. (2000) (a cura di R. Laudani), *Natura e democrazia delle passioni. Per una nuova ecologia politica*, Dedalo, Bari.

⁷³ Nicolò A.M. (2014), *Psicoanalisi e adolescenza: le nuove patologie*, <https://www.youtube.com/watch?v=5UdwXrckFAM>; Nicolò A.M. (2018), *Il bullismo? Sta diventando una vera epidemia*, <https://www.youtube.com/watch?v=2vpQvgxmJGI>

⁷⁴ Vedasi: Gaspari, P. (2008), *Narrazione e diversità. L’approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*, Anicia, Roma.

causano l'esclusione; assume un approccio critico relativo alle rappresentazioni sociali e culturali, agli stereotipi e pregiudizi sottesi alla disabilità; richiede l'assunzione di un'epistemologia anche pedagogica e didattica, evolutiva e dinamica ai processi di sviluppo umano; differente dunque da quella puramente biomedico-individuale, unicamente classificatoria e certificativa»⁷⁵.

Al fine di superare la visione lineare che ingabbia la persona nella patologia, non tenendo conto della complessa trama di significati di cui è composta la sua esistenza, per evitare interventi educativi fondati sulla "normalizzazione"⁷⁶ del deficit è necessario abbattere barriere, ostacoli, agenti disattivanti, processi di apprendimento e piena partecipazione degli alunni tutti in ambito scolastico modificando idee, atteggiamenti e soprattutto le tradizionali modalità di organizzazione educativo-didattica⁷⁷. Secondo l'approccio critico dei *Disability Studies*⁷⁸ l'attenzione posta non solo sugli ostacoli all'apprendimento ma soprattutto su quelli relativi alla partecipazione attiva degli allievi richiama una riflessione critica sia sulla persona che sul ruolo esercitato dai contesti. Questi ultimi non assumono un valore neutrale, ma sono connotati da politiche e da prassi che possono più o meno produrre situazioni *handicappanti*⁷⁹, abilitanti o disabilitanti incidendo sulla buona riuscita dei processi inclusivi.

«L'educazione inclusiva richiede, altresì, di rendere inclusivi i contesti, le metodologie, le relazioni, l'organizzazione degli spazi e dei tempi in cui si realizzano i

⁷⁵ Canevaro A., Malaguti E. (2014), «Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (2), p. 100.

⁷⁶ Canguilhem G. (1998), *Il normale e il patologico*, Einaudi, Milano.

⁷⁷ Vedasi: Armstrong D., Armstrong A.C., Spandagou I. (2011), «Inclusion: by choice or by chance?», *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), pp. 29-39.

⁷⁸ Disciplina di studio e di ricerca interdisciplinare sviluppatasi, *in primis*, in Gran Bretagna intorno agli anni '70 dall'incontro di un gruppo di autori inglesi, tra i quali M. Oliver e V. Finkelstein, con il desiderio di scrivere della loro condizione di vita e sottoporre ad esame critico il modo in cui la società 'rende disabile' l'uomo che si differenzia dalla norma. Nel 1982 è, invece, riconducibile la nascita della *Society for Disability Studies* negli Stati Uniti. Sempre negli anni '80, i *Disability Studies* diventano disciplina accademica abbracciando più ambiti disciplinari e territoriali: sociologia, psicologia, diritto, storia, filosofia e con differenze e peculiarità legate alle diverse aree geografiche di riferimento. I *Disability Studies*, nell'analizzare la disabilità come un fenomeno sociale, politico e culturale, propongono una prospettiva che interpreta la disabilità non più come una condizione biologica individuale (descritta e percepita alla stregua di una tragedia personale), ma come una costruzione sociale. Vedasi: Oliver M., Barnes C. (2012), *The new Politics of Disablement*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

⁷⁹ Vedasi: Goussot A. (2011), *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*, Maggioli, Rimini.

processi di insegnamento e apprendimento all'insegna di nuovi valori quali la giustizia sociale, il rispetto per le differenze e la democrazia»⁸⁰.

Per migliorare i contesti scolastici che ospitano alunni con «BES» è necessario, quindi, andare oltre il concetto di disabilità come condizione biologica e come deficit da colmare con una serie di compensazioni ed esclusioni. Secondo la prospettiva inclusiva⁸¹ di riconoscimento delle *differenze* e delle *diversità*, la disabilità è una forma di discriminazione nei confronti di chi si discosta dall'aprioristica e rassicurante norma in nome del concetto di abilismo⁸² troppo spesso radicato nelle nostre istituzioni, scuola compresa, secondo le quali la persona con disabilità risulta un "problema" perché non in grado di fare quello che fanno i soggetti abili e situato gerarchicamente in una scala di livelli di abilità.

Nella pratica educativa agita quotidianamente, la scuola

«si mostra spesso come agente di riproduzione di disuguaglianze, sia su un piano sociale sia su un piano generativo di culture subalterne all'idea dell'uomo borghese indipendente, normale e abile, doverosamente capace di evidenziare meriti in rapporto a richieste di performance»⁸³.

Compito dell'organizzazione scolastica, intesa come determinante agente di mutamento sociale, è, soprattutto, l'attivazione di sostegni ed aiuti previsti per *tutti e ciascuno* mediante un'azione educativo-didattica progettuale in grado di offrire ad *ogni* alunno la possibilità di esprimere al meglio le differenti abilità, le personali capacità, al di là delle specifiche difficoltà o dei peculiari disagi e/o svantaggi (anche temporanei), in un contesto formativo⁸⁴ dove i bisogni degli uni e degli altri possano confrontarsi ed

⁸⁰ D'Alessio S. (2014), «Le normative sui 'bisogni educativi speciali' in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma, p. 237.

⁸¹ Barton L., Armstrong F. (2008), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*, Springer, New York.

⁸² Medeghini R. (2012), «Diritti, comunità ed ecodipendenze», in O. Osio, P. Braibanti (a cura di), *Il diritto ai diritti. Riflessioni e approfondimenti a partire dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 123-134.

⁸³ Vadalà G. (2018), «Pratiche della disabilità nei contesti educativi. Rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico», AA.VV. (2018), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento, pp. 71-92.

⁸⁴ Bertagna G. (a cura di) (2018), *Educazione e formazione. Sinomie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma.

integrarsi⁸⁵. L'accento posto dall'educazione inclusiva sul riconoscimento e sull'ampliamento della *capability*⁸⁶ e della *capacitazione*⁸⁷ assume fondamentale importanza nel nuovo approccio educativo che comprende la disabilità andando oltre la disabilità stessa e, quindi, rivolgendosi alla persona con «BES»: nonostante la scomoda presenza del deficit e delle conseguenti limitazioni, o di elementi di difficoltà/disfunzionalità, ecc...⁸⁸.

Ogni alunno deve poter acquisire reali diritti ed opportunità validi al raggiungimento di una buona qualità della vita sia scolastica che sociale. Nel valorizzare la vita umana e non le risorse meramente quantitative come il reddito o i beni materiali, l'innovativo approccio alla *capability*⁸⁹ sposta drasticamente l'attenzione dall'ambito dei mezzi a quello delle effettive opportunità⁹⁰. A.K. Sen afferma che:

«la persona con disabilità attraverso un approccio di teoria della giustizia orientato alle capabilities -sia che la disabilità provenga da problemi fisici, mentali o restrizioni imposte dalla società- riceve immediate attenzioni con politiche sociali che non avrebbe avuto attraverso altri approcci [...]»⁹¹.

La forte relazione esistente tra diritti, giustizia, equità, uguaglianza e libertà a garanzia di una società democratica ed eticamente giusta⁹², investe i contesti scolastici e sociali

⁸⁵ Vedasi: Vianello R. (1999), *Difficoltà di apprendimento, situazioni di handicap, integrazione*, Junior, Bergamo.

⁸⁶ Vedasi: Nussbaum, M.C. (2012), *Creare capacità*, il Mulino, Bologna; Terzi L. (2013), «Disabilità e uguaglianza civica: la prospettiva del Capability Approach», *Italian Journal of Disability Studies*, 1 (1), pp. 41-58.

⁸⁷ È possibile considerare il concetto di *capability* come la possibilità, sia interna che esterna, di raggiungere un adeguato sviluppo della propria capacità di rapportarsi con compiti da svolgere nella vita, all'interno e all'esterno della scuola. La *capacitazione* («capacità combinata») è la *capability* integrata di cure, non esclusivamente medico-riabilitative, che consente alla persona di attivare e riorganizzare le proprie caratteristiche per raggiungere un adeguato livello di libertà d'azione.

⁸⁸ Vedasi: Friso V., Caldin R. (2014), «Capability, work and social inclusion», *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 116, pp. 4914-4918.

⁸⁹ Vedasi: Terzi L. (2005), «A Capability Perspective on Impairment, Disability and Special Needs: towards Social Justice in Education», *Theory and Research in Education*, 3 (2), pp. 197-223; Terzi L. (2005), «Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs», *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), pp. 443-59; Terzi L. (2010), *Justice and Equality in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*, Continuum, London.

⁹⁰ Sen A.K. (2011), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano, p. 243.

⁹¹ Sen A.K. (1994), *La disuguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna, pp. 23-24.

⁹² Vedasi: Nussbaum, M.C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, il Mulino, Bologna; Sen A.K. (2006), «What do We Want from a Theory of Justice?», *The Journal of Philosophy*, CIII (5), pp. 215-38; Nussbaum, M.C. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, il Mulino, Bologna;

promuovendo politiche incentrate sulla qualità dei processi inclusivi nel nome della solidarietà, della comprensione, della reciprocità e dell'autentico riconoscimento della dimensione esistenziale di ogni persona e del suo singolare e peculiare Progetto di vita⁹³. Dal punto di vista educativo-didattico, il Progetto di vita orienta l'alunno disabile verso una prospettiva esistenziale fondata sui bisogni speciali e non, che tenga costantemente conto della definizione e della valutazione degli obiettivi educativi, a medio e lungo termine, finalizzati a sviluppare il più possibile un percorso identitario autonomo verso la vita adulta e la realizzazione del diritto di cittadinanza attiva⁹⁴. L'alunno con «BES» che, spesso, incontra difficoltà nel compiere scelte consapevoli deve essere costantemente supportato affinché il diritto all'autodeterminazione, alla libera scelta, alla conoscenza e all'accettazione di sé, alla gestione della propria salute, alla creazione e al mantenimento di una buona rete sociale⁹⁵ si concretizzi nello spazio e nel tempo educativo potenziando una sempre maggiore qualità della vita⁹⁶. Per arginare il pericolo dell'esistenza di condizioni di marginalità per gli alunni “naufraghi resistenti”⁹⁷ che non hanno sufficientemente esperito le dimensioni dell'accoglienza, dell'efficacia e dell'autenticità delle relazioni e delle cure educative è necessario che le scelte progettuali, metodologiche ed organizzativo-didattiche scolastiche siano in grado di valorizzarli e di supportarne le fragilità⁹⁸, incrementando il senso di appartenenza ed il pieno diritto di cittadinanza in nome della nuova cultura inclusiva⁹⁹ capace di affrontare le sfide che la diversità costantemente pone e di creare una società più aperta e meno normativa come suggerisce sapientemente C. Gardou:

Alessandrini G. (2014) (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.

⁹³ Vedasi: Schalock R., Verdugo A.M. (2006), *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Vannini, Brescia.

⁹⁴ Vedasi: Mannarini T. (2009), *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, il Mulino, Bologna.

⁹⁵ Vedasi: Giaconi C. (2015), *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, FrancoAngeli, Milano.

⁹⁶ Vedasi: Canevaro A., Ianes D. (2003), *Diversabilità*, Erickson, Trento.

⁹⁷ Vedasi: Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Erickson, Trento.

⁹⁸ D'Avenia A. (2017), *L'arte di essere fragili*, https://www.youtube.com/watch?v=fS2XK_7tAwk

⁹⁹ Vedasi: Covelli A. (2016), *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni medialità della disabilità*, Aracne, Roma.

«la rivoluzione culturale della quale parliamo ha quindi l'ambizione di tracciare la matrice di un universo sociale riunito, che riconosca la fragilità come condizione comune, donando spazio alle sue differenti espressioni, così come ai diritti che ne derivano. Effettivamente nulla esprime l'arcaismo e la bruttezza dell'essere umano più della sua capacità di screditare, disprezzare ed emarginare la vulnerabilità, con una cecità incomprensibile. Questa rivoluzione è quindi una rivoluzione dei diritti di coloro che vivono una fragilità a causa della disabilità»¹⁰⁰.

In sintesi, la scuola di oggi nel contribuire all'affermazione dell'educazione inclusiva volta alla rivisitazione critica dei percorsi formativi, al riconoscimento della diversità della persona nel suo percorso evolutivo, alla riduzione dell'handicap¹⁰¹ ovvero delle barriere, degli ostacoli, dell'emarginazione, dell'isolamento, dell'inaccessibilità dei micro e macro contesti socio-culturali¹⁰², è chiamata ad operare un radicale cambiamento culturale, educativo, didattico ed istituzionale, una profonda revisione delle scelte e delle soluzioni a livello pedagogico-didattico, valutativo ed organizzativo¹⁰³ destinate agli alunni *tutti*, non solo a quelli che manifestano particolari o speciali bisogni, esigenze e debolezze.

¹⁰⁰ Gardou C. (2018), «Pensare diversamente alla disabilità donandole la sua dignità di pensiero», in L. de Anna, C. Gardou, A. Covelli (a cura di), *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti*, Erickson, Trento, p. 32 (pp. 23-32)

¹⁰¹ Vedasi: Canevaro A., Balzetti C., Rigon G. (1996), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere ed accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze.

¹⁰² Vedasi: Tanti Burlo E. (2010), «Inclusive education: A qualitative leap», *Life Span and Disabilities*, 2, pp. 203-221; D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.

¹⁰³ Vedasi: D'Alessio S., Balerna C., Mainardi M. (2014), «Il modello inclusivo: tra passato e futuro», *Scuola Ticinese* XLIII (320), pp. 11-18, http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.320

1.2. Per una “rilettura” epistemologica della Pedagogia speciale in prospettiva inclusiva

Nello sviluppo del presente lavoro di ricerca si intende fare principalmente riferimento alle riflessioni epistemologiche realizzate dalla Pedagogia speciale interpretata come scienza della *complessità*¹⁰⁴ e della *diversità* in ottica inclusiva, capace di “leggere” le situazioni di deficit, handicap¹⁰⁵, svantaggio, disagio¹⁰⁶ e “bisogno educativo speciale” nella prospettiva dell’integrazione e dell’inclusione¹⁰⁷. P. Gaspari afferma che la Pedagogia speciale, come *scienza della complessità* e della *diversità*, è specificatamente orientata ad

«individuare funzionali soluzioni e risposte ai bisogni educativi speciali nelle concrete situazioni nelle quali si manifestano, pertanto, non può assolutamente fornire risposte già standardizzate utilizzando precostituite categorie storiche [...]. L’attuale identità epistemologica della Pedagogia speciale si colloca nell’incessante ricerca di prospettive di cambiamento, nella costante rivisitazione di approcci teorico-pratici, linguaggi, metodi, oggetti di indagine e dei reali contesti di appartenenza di “vecchie” e “nuove” categorie di diversità»¹⁰⁸.

La Pedagogia speciale, quale scienza autonoma dai confini mai dogmaticamente e rigidamente definiti, è tenuta ad operare una costante riflessione epistemologica e a promuovere una dinamica attività di ricerca critica di possibili interpretazioni, significati e confronti in merito all’identità, all’originalità, alle storie di vita delle persone con disabilità e con «BES (SEN)»¹⁰⁹ in vista dell’accettazione del *deficit* e della *riduzione*

¹⁰⁴ Vedasi: Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano.

¹⁰⁵ Vedasi: de Anna L. (2006), «Handicap e Identità, percezione di sé, consapevolezza dei propri limiti e delle proprie possibilità», in P. Dal Toso (a cura di), *Tutti uguali, tutti diversi*, Agesci, Caserta, pp. 53-58.

¹⁰⁶ Recalcati M. (2016), *Il disagio contemporaneo e la sua cura*, <https://www.youtube.com/watch?v=BxnRptGcHSs>

¹⁰⁷ Il termine ‘inclusione’ compare per la prima volta nel documento internazionale *Convenzione dell’ONU sui diritti delle persone con disabilità* (New York, 13 dicembre 2006) ratificato in Italia con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009.

¹⁰⁸ Gaspari P. (2012), *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Anicia, Roma, pp. 12-13.

¹⁰⁹ Il termine ‘BES’ deriva dall’espressione inglese ‘SEN’ (Special Education Need) apparsa per la prima volta nel 1978 all’interno del *Rapporto Warnock* redatto dalla *Commissione di indagine sull’Educazione dei bambini e dei giovani handicappati* presieduta appunto da M. Warnock. A livello nazionale la locuzione ‘BES’ equivale a difficoltà, anche momentanea, e non è del tutto sovrapponibile al termine ‘SEN’ che

dell'handicap¹¹⁰ e del riconoscimento delle molteplici categorie di differenza e di diversità. A. Canevaro sostiene che la “situazione di handicap” induce a riflettere, oltre che sulla condizione del singolo soggetto con deficit, sulla complessità del contesto in cui si colloca in considerazione degli aspetti e dei possibili ostacoli-barriere relazionali, storico-culturali e sociali che possono indurre fenomeni di esclusione, categorizzazione e marginalizzazione. La cultura della *riduzione dell'handicap* consente di convivere meglio con il deficit di natura irreversibile, non certamente riducibile, ma comprensibile all'interno di una relazione d'aiuto capace di rispondere ai *differenti* bisogni educativi, che sia in grado di mettere in secondo piano la situazione di handicap per riconoscere e valorizzare le *diverse* capacità e potenzialità di *tutti* e di *ciascuno*¹¹¹.

La ricchezza della diversità di *ogni* persona è attentamente accolta, riconosciuta e valorizzata dalla Pedagogia speciale orientata ad offrire e a progettare risposte educative individualizzate, personalizzate e differenziate in relazione alla complessità dei contesti di vita¹¹², rivolte pienamente a garantire l'uguaglianza delle opportunità educativo-formative, ovvero la promozione del processo di inclusione stesso come pratica consapevole, fondata sul “fare differenza”, sul trasformare efficacemente la scuola e, di conseguenza, la società¹¹³ assicurando ad ogni soggetto un luogo, un tempo ed uno spazio di vera appartenenza. Le persone disabili, secondo F. Dovigo, non si possono ridurre «ad uno stereotipo sociale (il deviante, il marginale) o a un'identità che ha il suo modello esclusivo nel corpo abile (qual è quello che, ad esempio, ci propone la pubblicità o lo sport). La loro/nostra esistenza nel mondo è singolare (e singolare in diversi modi, a seconda della persona e della menomazione), ma è sempre possibile

rappresenta il bisogno speciale interpretato come diversa capacità della persona ovvero come diverso modo di avere capacità. A livello internazionale, invece, ‘SEN’ significa entrambe le problematiche.

¹¹⁰ Vedasi: Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano.

¹¹¹ Vedasi: Biggeri M., Bellanca N. (a cura di) (2011), *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello Sviluppo Umano alla pratica*, Ufficio di Cooperazione EuropeAid, Firenze; Trani J.F., Bakhshi P., Bellanca N., Biggeri M., Marchetta F. (2011), «Disabilities through the Capability Approach lens: Implications for Public Policies», *European Journal of Disability Research*, 5 (3), pp. 143-157; Devecchi C., Rose R., Shevlin M. (2014), «Education and the capabilities of children with special needs», in C. Sarojini-Hart, M. Biggeri, B. Babic (eds.), *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*, Bloomsbury, London, pp. 145-162.

¹¹² Vedasi: Bertuglia C.S., Vaio F. (2011), *Complessità e modelli. Un nuovo quadro interpretativo per la modellizzazione nelle scienze della natura e della società*, Bollati Boringhieri, Milano.

¹¹³ Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso la seconda modernità*, Carocci, Roma.

tradurre la loro esperienza nella nostra e viceversa, dando vita in tal modo a uno spazio comune e condiviso»¹¹⁴.

Lo statuto epistemologico della Pedagogia speciale manifesta una natura democratica, critica, dinamica, flessibile, aperta al nuovo, votata all'ampliamento del suo tradizionale territorio d'indagine allo scopo di accogliere e di valorizzare le persone con "bisogni educativi speciali" riconoscendo nuovi diritti individuali, giustizia sociale, solidarietà, piena realizzazione della dignità umana e miglioramento della qualità della vita delle persone con disabilità e non solo. A. Goussot giustamente afferma che

«in una società multietnica e pluriculturale, ma anche "meticcias", come la nostra, l'attivazione di processi co-educativi (partendo per esempio dalle reti sociali connesse alle scuole pubbliche in cui passano tutti gli alunni) permette lo sviluppo dell'ecosistema sociale nel senso di più giustizia e dell'emancipazione, mettendo al centro la qualità di vita delle persone, la loro dignità e i loro diritti di cittadinanza»¹¹⁵.

L'autonomia epistemologica della Pedagogia speciale è connotata, inoltre, da *specifici* elementi linguistici e semantici e si costruisce e si legittima attivando un dialogo paritetico e di reciprocità dialettica con le altre discipline (Pedagogia e Didattica generale, Psicologia, Neuropsichiatria, Medicina, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Neuroscienze, ecc..), facendo sempre riferimento all'importante ruolo dalla prospettiva della complessità e dalle logiche di cambiamento. Da tale punto di vista, la Pedagogia speciale è scienza complessa i cui confini e territori conoscitivi si connotano di processi osmotici sempre aperti a nuove interpretazioni delle situazioni di deficit, di *handicap*, di nuovi "bisogni educativi speciali" in prospettiva inclusiva. La Pedagogia speciale è, quindi, definibile come *disciplina* e *scienza di frontiera*¹¹⁶ il cui territori sono stati recentemente ampliati allo scopo di accogliere nuove conoscenze, nuovi linguaggi e,

¹¹⁴ Dovigo F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, p. 66.

¹¹⁵ Goussot A. (2016), *La pedagogia del fare insieme*, <http://www.superando.it/2016/05/04/alain-goussot-la-pedagogia-del-fare-insieme>

¹¹⁶ Vedasi: Trisciuzzi L. (1993), *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Bari.

soprattutto, nuove emergenze educative e bisogni formativi con l'obiettivo di favorire il raggiungimento di un'inclusione di qualità¹¹⁷.

«[...] forse è più facile dire quello che la Pedagogia speciale non è: non si occupa dell'educazione speciale intesa come binomio con scuola speciale, non è una disciplina che può vivere senza la conoscenza delle basi fondamentali della Pedagogia generale e della didattica, non si può parlare di unica identità, in quanto la sua è un'identità sempre in corsa perché si coniuga non solo con le problematiche e i bisogni delle persone con disabilità, ma anche con gli altri, con le altre diversità, con i contesti e con gli ambienti, con le istituzioni e con la responsabilità di coloro che vi lavorano. La sua è una dimensione multifattoriale, non ha dei limiti ben definiti, perché si parla spesso di terre di confine»¹¹⁸.

La Pedagogia speciale¹¹⁹ quale scienza critica e di “rottura di simmetrie” assume come oggetti di indagine prioritari le diversità del *deficit* e dell'*handicap* ed, in secondo luogo, i nuovi bisogni educativi delle persone con «BES», nel tentativo di fornire loro adeguate risposte educativo-formative di natura non medicalizzata rispetto alle impellenti esigenze formative esistenti che necessitano di una rivisitazione e di un potenziamento della professionalità e delle competenze degli insegnanti curricolari, specializzati, educatori, ecc. Il bisogno di rivedere la *quaestio* epistemologica della Pedagogia speciale scaturisce dalla necessità di individuare funzionali soluzioni e risposte nei confronti degli alunni con “bisogni educativi speciali” che inducono a ricercare innovativi approcci teorico-pratici, linguaggi, metodi di indagine per interpretare in modo rigoroso ed aggiornato le “vecchie” e “nuove” categorie di differenza¹²⁰ e di diversità. La pluralità dei “bisogni educativi speciali”, la diversità e la polivalenza delle situazioni di *deficit* e di *handicap* inducono a compiere nuove riflessioni epistemologiche che, conseguentemente, allargano lo sguardo investigativo e “problematico” della Pedagogia speciale stessa, allo scopo di

¹¹⁷ Vedasi: Turner-Cmuchal M. (2017), «Foreword», in Access4all, *Good practices for equity and inclusion in Higher Education*, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università di Bergamo (pp. 6-11) <http://inclusion2.wixsite.com/inclusione/copy-of-atti-convegno-nessuno-esclu>

¹¹⁸ de Anna L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci, Roma, p. 156.

¹¹⁹ Vedasi: Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A. (2003), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Bari.

¹²⁰ Vedasi: Medeghini R., Valtellina E. (2006), *Quale disabilità? Culture, modelli e processi d'inclusione*, FrancoAngeli, Milano; Goussot A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, op. cit.

individuare alternativi approcci pedagogico-didattici, di natura personalizzata ed individualizzata, orientati verso l'inclusione.

«Si afferma dunque l'idea di una Pedagogia speciale impegnata nella continua rivisitazione del proprio dominio di lavoro e delle proprie caratterizzazioni, riconducibili ad un autentico statuto epistemologico, che volge nella direzione di un assetto qualificabile come trans-disciplinare e, pertanto, trans-professionale»¹²¹.

L'autonomia scientifica della Pedagogia speciale implica la riduzione del potere esercitato dagli approcci psicologico-medicalistici¹²² che generano pericolosi riduzionismi, iperspecialismi e frammentazioni delle conoscenze causati da una visione miope e classificatoria della condizione di disabilità riduttivamente rivolta a riconoscere sintomi, disturbi e problematicità, a netto discapito della effettiva promozione delle potenzialità, delle diversabilità e delle risorse di autonomia della persona¹²³. I processi di integrazione-inclusione, finalità ultima e prima della Pedagogia speciale, richiedono l'adozione di uno sguardo antropologico-sociale ed educativo attento alla diversità della persona con disabilità e con «BES» oltrepassando la “lettura” medicalistica e riabilitativa¹²⁴ allo scopo di riconoscere la dignità e i concreti “bisogni educativi speciali” di *tutti* e di *ciascuno* all'interno della pluralità dei contesti formativi ed esistenziali. La Pedagogia speciale è scienza della cura educativa¹²⁵ e dell'aiuto e, in quanto tale, progetta

¹²¹ Crispiani P. (2012), «Tendenze epistemologiche della Pedagogia e della Didattica speciali», in L. d'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Liguori, Napoli, p. 85.

¹²² Vedasi: Gaspari P. (2016), «Lo 'sguardo' educativo contro i rischi della medicalizzazione», *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (4), pp. 419-427.

¹²³ Vedasi: Goussot A. (2014), «Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra 'bisogni educativi speciali' e processi inclusivi», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma, pp. 151-192; Goussot A. (2015), «I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?», *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, V (9), pp. 15-47.

¹²⁴ Intervista al Prof. Goussot (2010), *Sulla tendenza alla 'medicalizzazione' dei comportamenti*, <https://www.youtube.com/watch?v=kO9ihXZXkPc>

¹²⁵ Vedasi: Palmieri C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano; Gaspari P. (2002), *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Guerini e Associati, Milano; Cocever E., Colombo G., Bianchi L. (2004), *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Carocci, Roma; Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano; Contini M.G., Manini M. (2007) (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma; Cocever E. (2008), «La cura come sollecitudine e attenzione», *Animazione sociale*, 2, pp. 8-17.

relazioni di cura e di aiuto¹²⁶ finalizzate all'emancipazione, al riconoscimento delle diversità ed alla autentica valorizzazione di *ogni* persona.

«[...] chi cura accoglie l'altro nella sua alterità, ma gli fa anche uno spazio dentro di sé perché esso possa entrarvi, lo “vede” e se vedendolo lo rende visibile e dunque vulnerabile, allo stesso tempo si offre e si lascia vedere, [...] il che non è che il presupposto del lavoro di cura, che non si esaurisce però nel riconoscimento e nell'accettazione ma è impegno e responsabilità nel prodigarsi affinché la persona affidata possa diventare il proprio possibile, ciò che può essere e non ciò che si vorrebbe che fosse, senza cedere mai al desiderio di cambiare quei connotati, di snaturarli per renderli rispondenti ad un ideale, ad un modello estrinseco che altri per essa hanno stabilito»¹²⁷.

La Pedagogia speciale, come scienza complessa rivela una natura ecologico-sistemica¹²⁸ ma, allo stesso tempo, è costantemente impegnata ad integrare le sue conoscenze con le prospettive fenomenologico-ermeneutica¹²⁹ ed umanistico esistenziale¹³⁰, utilizzando, inoltre, il paradigma della complessità come strumento di investigazione della realtà e della diversità. La Pedagogia speciale è, inoltre, strettamente legata all'approccio narrativo¹³¹ che interpreta la diversità come storia irripetibile ed originale che si racconta come esserci nel mondo: la narrazione è un linguaggio che permette di riconoscere l'altro inteso come storia che, raccontandosi, manifesta il suo diritto-dovere di “sostanzarsi” e di costruire mondi possibili e condivisi. La narrazione contribuisce notevolmente all'affermazione dell'educazione inclusiva ed alla promozione dei processi formativi che permettono l'estrinsecarsi delle diversità indagate nell'entità del deficit e nella necessaria rimozione degli ostacoli, delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, allo

¹²⁶ Vedasi: Mortari L. (2017), «Educatori e lavoro di cura», *Pedagogia Oggi*, XV (2), pp. 91-105.

¹²⁷ Fadda R. (2016), *Promessi ad una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano, p. 186.

¹²⁸ Vedasi: Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano; Maturana H.R., Varela F.J. (1984), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio Venezia.

¹²⁹ Vedasi: Heidegger M. (1976), *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano; Bertolini P. (1999), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze; Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.

¹³⁰ Vedasi: Rogers C.R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.; Borgato R., Capelli, F., Castiglioni M. (2014), *Per una formazione umanistica*, FrancoAngeli, Milano.

¹³¹ Vedasi: Demetrio D. (2012) (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano-Udine.

scopo di favorire l'inclusione di *tutti* e di *ciascuno*, a prescindere dalla natura e dalla specificità del deficit. In tal senso la Pedagogia speciale è il luogo del “raccontare” e del “raccontarsi” nel quale ogni soggetto, disabile e non, entra in costante dialogo ricompositivo con la personale esperienza biografica¹³², con il racconto di sé nel mondo, con la ricerca e la costruzione di mondi possibili e condivisi.

«L’approccio narrativo implica interscambio, autenticità comunicativa, condivisione e co-costruzione di significati in uno spazio reale e vitale, che oltrepassa la semplice dimensione soggettiva: lo spazio dialogico, che va inteso come principio euristico ed intenzionale capace di interpretare e di comprendere l’identità e le esperienze dell’altro, anche se *diverso*»¹³³.

L’inclusione delle diversità è il traguardo principale della Pedagogia speciale che, nei contesti di vita e soprattutto in quello scolastico, si prefigge la finalità di individuare funzionali modalità di intervento e di progettazione educativo-didattica orientate al pluralismo metodologico secondo una prospettiva epistemologica costantemente aperta al cambiamento e alla ricerca di modelli culturali e comportamentali autenticamente inclusivi e partecipativi.

«Mettere al centro del progetto educativo-scolastico l’idea di un’educazione inclusiva, comprensiva di ogni genere di diversità e forma di marginalità, rappresenta, oltre che un obiettivo rispondente alle esigenze di tutti gli alunni, un modo per promuovere l’effettiva capacità democratica ed emancipatrice della formazione scolastica. Infatti, l’idea di un’educazione inclusiva, se perseguita con determinazione e competenza, mette a nudo le debolezze e le incrinature del sistema scolastico e, nello stesso tempo, fornisce le direttrici per la progettazione e la realizzazione di percorsi efficaci ed autentici di crescita, aprendo a nuove possibilità e orientando verso inusitate direzioni»¹³⁴.

La Pedagogia speciale rivolge, quindi, il suo sguardo verso l’affermazione di una prospettiva inclusiva di ampio respiro non focalizzata soltanto sulla persona con disabilità

¹³² Vedasi: Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L. (2006), *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell’autobiografia*, Firenze University Press, Firenze.

¹³³ Gaspari P., *Narrazione e diversità. L’approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*, op. cit., p. 67.

¹³⁴ Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, FrancoAngeli, Milano, p. 179.

(e/o sulle altre fasce vulnerabili), collocandosi all'interno di una condizione di *speciale normalità*¹³⁵ che non richiede risposte specialistiche, ma segue una logica non omogeneizzante in grado di attivare positivamente nei docenti specializzati e curricolari risorse e competenze e strumenti capaci di ridurre, le situazioni di esclusione, svantaggio, disagio, difficoltà, ritardo, disorientamento, deficit, handicap, ecc...¹³⁶.

La Pedagogia speciale, come scienza non subordinata alle discipline cosiddette "tradizionali", mantiene un carattere trasgressivo e provocatorio nei confronti della realtà esistente e delle consolidate prassi educativo-didattiche progettando percorsi formativi ed itinerari didattici flessibili, plurimodali e reticolari in grado di garantire alla persona con deficit la proiezione in una dimensione aperta al futuro in congruenza al Progetto di vita¹³⁷ inteso quale luogo della possibilità di diventare adulto autonomo¹³⁸ e di appartenere, partecipare pienamente alla pluralità dei contesti formativi non ristretti al solo ambito scolastico e familiare secondo l'illuminante espressione "pensami adulto" coniata da M. Tortello¹³⁹, uno dei più illustri pionieri italiani dell'integrazione.

«Per preparare le prospettive del domani - scolastiche o professionali - bisogna lavorare bene "qui ed ora", in ogni tassello dell'iter scolastico, pensando globalmente»¹⁴⁰.

Nel pieno rispetto della filosofia pedagogica di Don Milani che invita a non considerare ciascun alunno solo per quello che è (nella evidente diversità e differenza rispetto a tutti gli altri), ma a "guardarlo" in prospettiva metabelica¹⁴¹, la Pedagogia speciale, nella sua istanza generativo-trasformativa, rende esplicita l'urgenza del cambiamento insito nel suo fondamento epistemologico e nel suo agire educativo-didattico. All'interno dei micro e

¹³⁵ Vedasi: Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, op. cit.

¹³⁶ Vedasi: Ianes D. (2009), «Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali», *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), pp. 440-445.

¹³⁷ Vedasi: Ianes D., Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. La metodologia e le strategie di lavoro* (vol.1), Erickson, Trento.

¹³⁸ Vedasi: Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016), *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, Erickson, Trento; Friso V. (2017), *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, Guerini, Milano.

¹³⁹ Vedasi: Tortello M. (2000), *L'integrazione scolastica ha compiuto trent'anni: quattro parole chiave per fare qualità*, <http://www.integrazionescolastica.it/article/586>; Cuomo N. (1995), *Pensami adulto*, UTET, Torino.

¹⁴⁰ Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, La Scuola, Brescia, p. 138.

¹⁴¹ Vedasi: Milani L. (2007), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

macro contesti sociali attuali la persona con disabilità rappresenta una sfida ed al contempo una provocazione che sollecita ad accogliere, “leggere” ed interpretare la pluralità dei bisogni educativi, *speciali* e *non* mediante risposte ed approcci educativi speciali attivando reali ed autentici processi metabellici da parte delle principali agenzie educativo-formative (famiglia, scuola, il gruppo dei pari e l’associazionismo, i mass media ed i social media, ecc...) e creando una virtuosa dialettica tra *istituto* ed *istituente* sotto il segno dell’inclusione¹⁴².

«L’istituto, che può essere indicato come ciò che è già organizzato, attenderebbe a fornire risposte secondo dei modelli già superati per certi aspetti. E bisogna che ci sia un ricorso a ciò che è organizzato per la parte fondante senza ricorrere allo stesso istituente per azioni che sono superate. [...] *L’istituente nasce dal contatto*. Occorre partire dal basso. Partire dal basso significa incontrare le persone, assumersi delle responsabilità e accompagnare, avere la possibilità di fornire all’istituente la necessità di interpretare le regole secondo i nuovi bisogni. Questo è uno sviluppo democratico che esige da parte del singolo cittadino quella che si chiama una *cittadinanza attiva*. [...] Il processo di deistituzionalizzazione non può basarsi unicamente sull’aver smontato dei luoghi. Deve anche *produrre dei contesti*»¹⁴³.

Nell’abbracciare efficacemente la prospettiva inclusiva, la Pedagogia speciale tende a trasformare le tradizionali logiche dell’*istituto* in significative e calibrate risposte educativo-didattiche rispondenti al bisogno di riconoscimento e di valorizzazione degli alunni differenti e diversi ricercando, proponendo, sperimentando ed innovando strategie, metodi, modalità di progettazione educativa che consentano la funzionale realizzazione di buone prassi basate su fondamenti teorico-pratici inclusivi. L’apertura a nuovi ed inconsueti orizzonti sociali, culturali e scolastici induce la scienza della *complessità* e della *diversità* ad inevitabili cambiamenti, ad evoluzioni concettuali-terminologiche relative ai “soggetti-oggetti” di indagine di cui si occupa. Nello specifico il suo linguaggio¹⁴⁴ ha subito un deterioramento semantico rispetto alla maggior parte delle altre

¹⁴² Vedasi: Gaspari P. (2011), *Sotto il segno dell’inclusione*, Anicia, Roma.

¹⁴³ Cocover E., Canevaro A. (2011), «Introduzione», in A. Vasquez, F. Oury, *L’organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Erickson, Trento, p. 13.

¹⁴⁴ Vedasi: Marescotti E. (2006), *Le parole chiave della pedagogia speciale*, Carocci, Roma.

discipline: ad esempio, il termine idiota¹⁴⁵ è stato usato dagli studiosi che, in passato, si sono occupati di disabilità con accezione prevalentemente negativa. Attualmente la Pedagogia speciale, derivata storicamente dalla Pedagogia emendativa, dall'Ortopedagogia e dalla Pedagogia di sostegno il cui oggetto di studio è la persona da normalizzare e da correggere mediante l'educazione, da curare nelle sue devianze, da aiutare e da sostenere nelle sue fragilità¹⁴⁶, assume come fondanti le indicazioni terminologiche utilizzate dalle recenti normative¹⁴⁷ che comprendono le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti ed altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale e di contesto socio-culturale, ecc... La ridefinizione epistemologica della Pedagogia speciale¹⁴⁸ richiede una rigorosa riflessione ed un'adequata lettura interpretativa della questione dei "bisogni educativi speciali" che fornisca a tutti i docenti ed agli operatori della "cura e dell'aiuto" indicazioni pedagogico-educativo-didattiche plurali capaci di riconoscere e legittimare il carattere unico, originale, irripetibile di ogni persona in situazione di deficit e di handicap, di svantaggio, di disagio, di emarginazione e di difficoltà.

«Il necessario allargamento di confine epistemologico previsto per rispondere alle sfide determinate dalle nuove emergenze educative e dalla pluralità dei «BES», richiede attente riflessioni [...], pena la delegittimazione o lo "svilimento" della memoria storica della Pedagogia e della didattica speciali stesse. La *quaestio*

¹⁴⁵ Vedasi: Séguin È (2002), *L'idiota. L'educazione degli idioti. Metodo e pratica* (vol. 2), Armando, Roma.

¹⁴⁶ Vedasi: Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci, Roma.

¹⁴⁷ Vedasi: Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf; MIUR

(27/12/2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, <http://www.istruzione.it>; MIUR (6/03/2013), Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, <http://www.edscuola.eu>; MIUR (22/11/2013), *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.A. 2013/2014. Chiarimenti*, <http://www.istruzione.it>

¹⁴⁸ Vedasi: Caldin R. (2011), «Dove va la pedagogia speciale?», in U. Margiotta (a cura di), *La pedagogia scienza prima della formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 119-130; Caldin R. (2015), «La Pedagogia Speciale come Pedagogia militante», in M. Tomarchio, S. Ulivieri, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 907-909.

terminologica non è immune da tali rischi, perché sottende fondamentali elementi di semanticità che veicolano le politiche educative, gli strumenti descrittivo-valutativi e le strategie didattico-organizzative da valorizzare in quest'ottica, per non permettere che i territori di indagine e di ricerca della nostra disciplina perdano visibilità e chiarezza concettuali»¹⁴⁹.

1.3. La scuola inclusiva come contesto democratico per gli alunni con “bisogni educativi speciali”

Il nostro Paese, tradizionalmente orientato a consolidare l'idea di una società democratica¹⁵⁰, promuove e riconosce disposizioni legislative, dibattiti, azioni volti a valorizzare gli approcci culturali in primis dell'integrazione e successivamente dell'inclusione scolastica e sociale¹⁵¹ affinché *ogni* cittadino-alunno possa sviluppare il proprio potenziale in divenire per sentirsi parte attiva della comunità alla quale appartiene caratterizzata da complessità, pluralità, eterogeneità socio-culturale e dalla presenza di nuove emergenze educative¹⁵². M. Baldacci sostiene che

«la crescita degli esseri umani si compie veramente solo quando essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono. Uno sviluppo umano condotto fino alla piena fioritura può avvenire solo in un contesto democratico, e richiede di intrecciare e di portare a sintesi la formazione del lavoratore e quella del cittadino. E in questo processo, la scuola recita un ruolo insostituibile»¹⁵³.

L'orizzonte dell'inclusione richiede forte apertura alla vasta gamma di differenze (di genere, di orientamento sessuale, religioso, culturale, politico, di diverse abilità, ecc...)

¹⁴⁹ Gaspari P. (2014), «La Pedagogia speciale e il dibattito sui 'bisogni educativi speciali'», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, op. cit., pp. 24-25. (pp. 17-52).

¹⁵⁰ Vedasi: Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3, <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>; Marzano M., Urbinati N. (2017), *La società orizzontale. Liberi senza padri*, Feltrinelli, Milano.

¹⁵¹ Vedasi: Ianes D. (2008), *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Erickson, Trento.

¹⁵² Vedasi: d'Alonzo L. (2016), *Marginalità e apprendimento*, La Scuola, Brescia; d'Alonzo L. (2017), «Consulenti pedagogici per la disabilità e la marginalità», *Pedagogia Oggi*, XV (2), pp. 145-157.

¹⁵³ Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano, p. 108.

comprese, quindi, quelle dovute alle situazioni di disabilità, e al più vasto concetto di “bisogno educativo” speciale e non di *ogni* alunno privilegiando il principio dello sviluppo sostenibile¹⁵⁴, dell’equità formativa e delle pari opportunità in educazione¹⁵⁵, fornendo risorse, strumenti ed aiuti che permettano ad ogni e a ciascun allievo di raggiungere adeguati traguardi formativi in termini di conoscenze, competenze e abilità. L’attuale contesto scolastico abitato da alunni con «BES», in forte espansione, richiede da parte dell’intero corpo docente l’acquisizione di una formazione aperta e pluralistica¹⁵⁶ in grado di “leggere” i bisogni e le emergenze educative presenti nella scuola inclusiva seguendo logiche di elevata flessibilità e di costante evoluzione dinamica¹⁵⁷. La presenza di alunni, diversi, sollecita i docenti e gli educatori appartenenti alla scuola democratica¹⁵⁸ ed inclusiva a far fronte alle nuove tematiche educative¹⁵⁹, a porsi costanti interrogativi, a produrre riflessioni critiche ed ulteriori approfondimenti in merito all’adozione di modelli progettuali di qualità, all’efficacia delle strategie educativo-didattiche progettate in modo che possano garantire piena partecipazione di tutti gli alunni, ottimali livelli di apprendimento e piena valorizzazione delle differenze e diversità innovando e diversificando i percorsi di insegnamento-apprendimento e le tradizionali prassi educativo-didattiche¹⁶⁰. Secondo D. Ianes, il processo di inclusione scolastica, essendo universalistico e non minoritario-patologico, nel senso che riguarda *tutti e ciascuno* al di là del deficit, si rivela in profonda interconnessione con il principio dell’equità formativa¹⁶¹ intesa, non solo come accessibilità e riconoscimento di diritti e

¹⁵⁴ Il documento ‘*Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*’ (UN, 2015) promuove, tra gli obiettivi di sviluppo da raggiungere entro il 2030, l’inclusione sociale come uno degli elementi necessari per garantire una crescita economica, sociale e ambientale sostenibile a livello globale. Vedasi: Sachs J.D. (2015), *L’era dello sviluppo sostenibile*, Università Bocconi Editore, Milano; Kocher U. (2017) (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*, Erickson, Trento.

¹⁵⁵ OECD (2007), *No more failures: ten steps to equity in education*, Paris.

¹⁵⁶ Vedasi: Pavone M. (2003), «La formazione dei docenti per gli allievi con bisogni educativi particolari in contesti di integrazione scolastica», in G. Chiusano, M.L. Jori, R. Serra (a cura di), *La formazione degli insegnanti e la scuola in Europa*, Celid, Torino, pp. 83-98.

¹⁵⁷ Vedasi: Berlinguer L., Guetti C. (2014), *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli.

¹⁵⁸ Vedasi: Dewey J. (1994), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

¹⁵⁹ Vedasi: Demetrio D. (2009), *L’educazione non è finita. Idee per difenderla*, Cortina, Milano.

¹⁶⁰ Vedasi: D’Alessio S. (2013), «Inclusive Education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle and Suter». *Life Span and disability. An interdisciplinary Journal*, XVI (1), pp. 95-120, http://www.lifespan.it/client/abstract/ENG270_6%20D’alessio.pdf

¹⁶¹ Vedasi: Ianes D. (20 novembre 2017), *Equità a scuola*, <https://www.youtube.com/watch?v=IURbNzK0j5E>

doveri partecipativi¹⁶², ma come concreta possibilità di reale sviluppo delle potenzialità di ogni alunno e come qualità di contenuti, competenze appresi e garantiti a tutti, nel pieno rispetto delle individuali differenze e diversità¹⁶³. La prospettiva dell'equità formativa è, inoltre, fortemente promossa e divulgata da organismi internazionali europei e mondiali (ad esempio, l'ONU e l'UNESCO)¹⁶⁴ che, mediante Dichiarazioni Universali e documenti internazionali, sostengono l'*Inclusive Education*¹⁶⁵ e il diritto all'educazione per tutti¹⁶⁶. Secondo D. Ianes i concetti fondamentali dell'*Inclusive Education* sono

«quelli di apprendimento e partecipazione sociale e di barriera e facilitatore [...] una scuola inclusiva è quella che riesce a ridurre il più possibile le “barriere” (fisiche, cognitive, di atteggiamenti, ecc.) che gli alunni/e incontrano e a fornire invece il maggior numero possibile di “facilitatori” all'apprendimento e alla partecipazione sociale (dalle strategie didattiche specifiche alle tecnologie, dagli interventi educativi sul clima di classe alle varie policy anti-bullismo, ecc...)»¹⁶⁷.

Una società democratica ed eticamente giusta è in grado di garantire i principi di giustizia e di equità che ispirano la Pedagogia e la Didattica speciale inclusive a legittimare piena cittadinanza¹⁶⁸, partecipazione alla vita sociale e culturale delle persone in situazione di disabilità¹⁶⁹. L'inclusione scolastica e sociale degli alunni con «BES», disabili compresi,

¹⁶² Vedasi: Baratella P., Littamè (2009), *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento.

¹⁶³ Vedasi: Bottani N., Benadusi L. (a cura di) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento.

¹⁶⁴ Vedasi: *Dichiarazione universale dei diritti umani* (ONU, 1948), la *Convenzione ONU sui diritti del bambino* (ONU, 1989), la *Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO, 1994), la *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), le *Linee guida dell'inclusione* (UNESCO, 2009).

¹⁶⁵ Vedasi: Armstrong, F., Barton, L. (2001), «Disability, Education and Inclusion», in L. Albrecht, G., D. Seelman, K., M. Bury (a cura di), *Handbook of Disability Studies*, London, Thousand Oaks, Sage Publications New Delhi, pp. 693-710; Lascioli A. (2014), *Verso l'inclusive education*, Edizioni del Rosone, Foggia; Spulber D. (2015), *Inclusive education in different east and west european countries*, Eurinlink, Roma.

¹⁶⁶ In coerenza con il cambiamento educativo e culturale che considera la diversità come valore, nel 2000 l'UNESCO raccomanda di sostituire il termine di 'Bisogni educativi speciali' con 'Educazione per tutti'.

¹⁶⁷ Ianes D. (2016), «Dirigersi verso scuole inclusive», in D. Ianes, S. Cramerotti, *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento, p. 17.

¹⁶⁸ Vedasi: Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. la pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma; Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano; Ricci G., Armani S. (2014), *Cittadinanza attiva e cultura euromediterranea. Buone pratiche interculturali per una politica inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁶⁹ Vedasi: ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf> La Convenzione intende promuovere e tutelare i diritti umani e le libertà fondamentali delle persone con disabilità, assicurandone il pieno ed equo godimento.

oltre ad essere collegata alle complesse dinamiche di coesione/esclusione socio-culturale, investe le problematiche legate alla giustizia e all'esercizio democratico dei diritti di cittadinanza attiva di *tutti* e di *ciascuno*¹⁷⁰. La prospettiva di una cittadinanza autentica¹⁷¹, promossa da contesti effettivamente inclusivi di differenze e diversità, si prefigge di ridurre i percorsi e le condizioni esistenziali fragili, invisibili, violate, negate, per favorire l'attivazione di politiche sociali incentrate sulla qualità dell'inclusione stessa aperta all'umana solidarietà, all'emancipazione socio-culturale e valoriale e all'inconfutabile riconoscimento del percorso esistenziale e della dignità di *ogni* persona e del suo Progetto di vita¹⁷².

«Progettare la vita significa orientare la persona disabile verso percorsi esistenziali fondati sui bisogni speciali e non, allo scopo di raggiungere la pienezza della condizione esistenziale nella direzione di una umanità più ricca ove si possa esplicitare una più ampia qualità della vita e realizzare il diritto di cittadinanza attiva»¹⁷³.

Alla persona con «BES» viene riconosciuta cittadinanza attiva quando è coinvolta positivamente in relazioni di scambio, aiuto, collaborazione, partecipazione e reciprocità solidale¹⁷⁴ esplicitate nelle azioni di “cura”, di “resilienza”¹⁷⁵ e di *empowerment*¹⁷⁶ nella fertile dimensione dell'incontro con l'alterità, con l'altrui diversità al di là dell'oggettività della diagnosi e nonostante la scomoda presenza del deficit e delle sue conseguenti limitazioni o disfunzionalità. Secondo A. Canevaro l'altro è il nostro riferimento, ovvero

¹⁷⁰ Vedasi: Moro G. (2013), *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Carocci, Milano; EU (2014), *Europa per i Cittadini 2014-2020*, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2012/495822/IPOL-CULT_NT\(2012\)495822\(SUM01\)_IT.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2012/495822/IPOL-CULT_NT(2012)495822(SUM01)_IT.pdf) Il progetto pone massima attenzione all'*empowerment* e alla cittadinanza attiva, ai diritti umani e alla solidarietà sociale, alla partecipazione politica e nella comunità; Rodotà S. (2016), *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Bari-Roma.

¹⁷¹ Vedasi: Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, op. cit.

¹⁷² Vedasi: Garbo R. (2009), *Prospettiva inclusiva e percorsi di vita*, Junior, Bergamo.

¹⁷³ Gaspari P. (2012), *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, op. cit., p. 56.

¹⁷⁴ Vedasi: Francescato D., Putton A., Cudini S. (2001), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma.

¹⁷⁵ Putton A., Fortugno M. (2006), *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla*, Carocci, Roma; Convegno, *Contributi per una pedagogia della resilienza*, Cooperativa Montessori Brescia, 3 marzo 2018, <http://www.montessoribs.it/contributi-per-una-pedagogia-della-resilienza>

¹⁷⁶ Vedasi: Putton A. (2000), *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci, Roma; Dallago L. (2006), *Che cos'è l'empowerment*, Carocci, Milano; Zastrow C. (2011), *Empowerment series. Social work with groups: a comprehensive workbook*, Brooks/Cole.

«la differenza da noi, contenuta nell'altro, è il nostro riferimento. Esprimere in questo modo l'alterità significa accogliere le differenze, ma sapere anche che possono interrogarci e che la nostra impreparazione può essere, a volte, totale. Abbiamo bisogno di capire meglio l'altro, capire meglio il punto differente che contraddistingue questa alterità e, per farlo, abbiamo bisogno di riferirci a una pedagogia della reciprocità in cui dall'altro possiamo imparare»¹⁷⁷.

Negli ultimi anni in Italia il mondo della scuola, le associazioni di famiglie disabili¹⁷⁸ e la comunità scientifica della Pedagogia e della Didattica speciale («SIPeS»), in seguito all'emanazione di recenti disposizioni normative a tutela degli allievi con “bisogni educativi speciali”, hanno dato vita a fecondi e molteplici confronti, ricerche dibattiti e riflessioni critiche sull'educazione inclusiva¹⁷⁹. In tale prospettiva, il Miur ha inteso offrire visibilità ad una popolazione scolastica sommersa che presenta difficoltà scolastiche e di apprendimento, svantaggi e disagi di diversa natura e, quindi, ad una pluralità di alunni differenti e diversi sottoposti al rischio di insuccesso formativo¹⁸⁰ e portavoci di un'avvincente sfida lanciata nei confronti della scuola attuale e di quella che verrà¹⁸¹. Si tratta di una sfida fondamentale che implica, certamente, l'adozione di innovativi processi di cambiamento per far sì che venga rispettato il diritto di *ogni* alunno¹⁸² di appartenere autenticamente ai contesti socio-culturali e formativi in cui vive, allo scopo di acquisire conoscenze e apprendimenti essenziali allo sviluppo delle personali capacità¹⁸³, delle *differenti abilità* e dei talenti. Ogni alunno, essendo portatore di un “bisogno educativo speciale”, è un universo particolare

¹⁷⁷ Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, op. cit., pp. 34-35.

¹⁷⁸ Vedasi: Mura A. (2017), «Il contributo delle associazioni delle persone disabili e dei loro familiari allo sviluppo dei processi di integrazione», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 427-434.

¹⁷⁹ Vedasi: Pavone M. (2013), Editoriale. «Il Bisogno Educativo speciale: indicatore per l'erogazione di servizi, o mediatore di appartenenza alla comunità classe?», *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 12 (1), pp. 101-105.

¹⁸⁰ Vedasi: Colombo M. (2011), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.

¹⁸¹ Vedasi: Frabboni F. (2007), *La scuola che verrà*, Erickson, Trento; Frabboni F. (2015), *La scuola comprensiva. Riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*, Erickson, Trento.

¹⁸² Vedasi: Valerio P., Striano M., Oliverio S. (a cura di) (2013), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Liguori, Napoli.

¹⁸³ Vedasi: Sen A.K. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano; Sen A.K. (2009), *The Idea of Justice*, Harvard University Press; Nussbaum M.C. (2012), *Giustizia*

«sia nella situazione di ipodotazione che in quella dell'iperdotazione, che richiedono adeguati processi di personalizzazione educativo-didattica caratterizzati da efficaci adattamenti metodologici e organizzativi in ambito istituzionale. La scuola inclusiva ha, quindi, il compito di assicurare a tutti gli alunni, nessuno escluso, il raggiungimento di competenze, capacità e abilità essenziali comuni, offrendo a ciascuno l'opportunità di coltivare le proprie inclinazioni individuali e i talenti personali»¹⁸⁴.

Le politiche inclusive nell'ordinamento italiano, dal Regolamento dell'autonomia scolastica alla circolare ministeriale per gli alunni con «BES»¹⁸⁵, costituiscono validi documenti normativi in grado di rispondere alle istanze della popolazione scolastica che incontra difficoltà e problemi lungo il percorso formativo. L'apertura del dibattito nazionale e le contrastanti reazioni scaturite in merito alle disposizioni emanate sui «BES» nascono dalla necessità di focalizzare ed approfondire, sia scientificamente che culturalmente, gli interventi di politica educativa e le azioni pedagogico-didattiche ad essa correlate¹⁸⁶ per raggiungere il traguardo di una scuola democraticamente inclusiva¹⁸⁷. F. Cambi sostiene la necessità di una nuova cultura per la scuola affinché la democrazia venga vissuta

«a ogni livello relazionale e compresa nel suo funzionamento e nella sua dimensione etica, fissandola come regola difficile, anche *sub judice* ma ormai anche come principio/valore inalienabile e a ragione: le altre forme di organizzazione socio-politica sono tutte, rispetto ad essa, deficitarie in vario modo e come tali da svalutare

sociale e dignità umana, Bologna, il Mulino; Sen A.K., M. Gilardone, J. Drydyk, C. Lowry (2013), *Sull'ingiustizia*, Erickson, Trento.

¹⁸⁴ Gaspari P., Salis F. (2017), Didattica speciale, inclusione e plusdotazione, *L'Integrazione scolastica e sociale*, 16 (1), pp. 28-29.

¹⁸⁵ Vedasi: D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*, art. 1 e 2, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>; Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, op. cit.; MIUR (27/12/2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, op. cit.; MIUR (6/03/2013), *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, op. cit.; MIUR (22/11/2013), *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.A. 2013/2014. Chiarimenti*, op. cit.

¹⁸⁶ Musello M., Sarracino V. (2017) (a cura di), *Scuola inclusiva e società aperta. Per una pedagogia e didattica dei Bes*, Cafagna, Barletta.

¹⁸⁷ Brocca B., Frabboni, Lupoli N., Wallnofer G. (2015), *Sguardi incrociati sull'educazione. Idee per una scuola pubblica, laica, democratica, inclusiva*, Erickson, Trento.

in toto. Certo la democrazia ha anche i suoi rischi che non vanno taciuti, ma che essa stessa può risolvere»¹⁸⁸.

La relazione tra “bisogni educativi speciali”, Pedagogia e Didattica speciale ed educazione inclusiva necessita di essere ulteriormente indagata e definita per poter offrire efficaci strumenti di interpretazione critica e di azione educativa, non demagogici, né contraddittori rispetto alle conquiste raggiunte dall’integrazione e dall’inclusione, quali processi essenzialmente in divenire, flessibili, dinamici e aperti¹⁸⁹. In riferimento al contesto scolastico, operare nell’ottica dell’inclusione significa promuovere un radicale cambiamento strutturale, a livello curricolare didattico e organizzativo, in continua evoluzione in grado di potenziare la capacità di rispondere alle esigenze di *tutti* gli alunni sostenendo la loro partecipazione¹⁹⁰, il comune diritto all’apprendimento e producendo *empowerment* ed un clima di benessere diffuso¹⁹¹. Il diritto dei minori all’educazione inclusiva, fermamente sostenuto dalle attuali politiche sia nazionali che internazionali nell’ambito dei nuovi obiettivi di sviluppo sostenibile, si fonda sull’assunto che «la scuola che include opera perché la comunità diventi inclusiva e pertanto educa all’inclusione sociale»¹⁹². Alla scuola viene, quindi, richiesto di guidare l’auspicato cambiamento della società e della cultura, secondo i valori della cooperazione e della cittadinanza¹⁹³, come sottolineato dal MIUR nel *Piano per l’educazione alla sostenibilità*¹⁹⁴ che, coerentemente agli obiettivi dell’Agenda 2030 promossa dall’ONU¹⁹⁵, chiama in causa le istituzioni scolastiche e universitarie¹⁹⁶ nella

¹⁸⁸ Cambi F. (2017), «Quale scuola per il XXI secolo? Un’identità possibile», *Studi sulla formazione*, 2, pp. 21-28.

¹⁸⁹ Caldin R., Friso V. (2012), *Pensare, fare, diffondere cultura inclusiva*, Padova University Press, Padova.

¹⁹⁰ Nocera S. (2015), *Il diritto alla partecipazione scolastica. Normativa e giurisprudenza per la piena partecipazione degli alunni con disabilità*, Key, Frosinone.

¹⁹¹ Vedasi: Sandri P. (2014), «Integration and inclusion in Italy: towards a special pedagogy for inclusion», *Alter, European Journal of Disability Research*, 8, pp. 92-104.

¹⁹² Gruppo tecnico ‘Educazione inclusiva’ (2015), *Educazione inclusiva delle persone con disabilità e cooperazione allo sviluppo*, http://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/educaz_inclusiva_ita.pdf, p. 6.

¹⁹³ Vedasi: Di Masi D. (2017), *Polisofia. Progettare esperienze di cittadinanza in una prospettiva inclusiva*, Liguori, Napoli.

¹⁹⁴ Vedasi: Miur (2017), *Piano per l’educazione alla sostenibilità*, <http://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>

¹⁹⁵ La centralità dell’educazione inclusiva rappresenta l’elemento fondante dei nuovi *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* delle Nazioni Unite. Il quarto obiettivo dell’Agenda 2030 pone come traguardo da raggiungere quello di ‘ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all’ dando un chiaro orientamento alle politiche della comunità internazionale, a favore della qualità

realizzazione di iniziative orientate allo sviluppo sostenibile in modo che siano concretamente sensibili ai bisogni di *tutti*, specialmente dei bambini/e e delle persone con disabilità. La scuola promotrice di *best practices* inclusive di differenze e diversità offre le condizioni necessarie affinché ogni alunno si senta accolto, possa apprendere con i propri tempi e possa positivamente partecipare alla vita scolastica, sociale, culturale e professionale in maniera non certamente retorica. La partecipazione e l'appartenenza, quali espressioni di cittadinanza attiva, hanno bisogno di svilupparsi in contesti scolastici democraticamente autentici, fondati su opportunità educative condivise, eque ed accessibili a tutti, che rispondano al diritto alla diversità e si impegnino ad eliminare le barriere e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione culturale, sociale e formativa¹⁹⁷. Come giustamente afferma P. Gaspari,

«le culture della partecipazione e dell'appartenenza al mondo non possono prescindere dalla crescita, dal potenziamento e dalla facilitazione delle condizioni di accessibilità per tutti e per ciascun soggetto alle conoscenze, ai servizi, alle comunicazioni, agli strumenti materiali e culturali, agli spazi e ai tempi, alle tecnologie, alla vita di relazione, agli scambi culturali, alle logiche di confronto comune scandite da costanti dialettiche di mediazione e negoziazione delle risorse contestuali scolastiche ed extrascolastiche»¹⁹⁸.

L'attento impegno per abbattere ogni forma di ostacolo alla partecipazione attiva e critica di ogni alunno, la costante promozione delle logiche di solidarietà e di compartecipazione possono garantire un processo educativo fortemente inclusivo e democratico basato sulla qualità strutturale del sistema scolastico che lo realizza, sulla qualità professionale degli operatori che lo promuovono, sulla qualità del progetto pedagogico-culturale che lo sostiene finalizzato a rinnovare la scuola e la didattica¹⁹⁹. Il fertile cambiamento prodotto

dell'educazione. Vedasi: ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo. L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (consultato il 27 giugno 2018).

¹⁹⁶ Vedasi: D'Amico M., Arconzo G. (2013) (a cura di), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁹⁷ Vedasi: Moliterni P. (2006), «Educazione alla convivenza civile e percorsi formativi», in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma, pp. 223-236.

¹⁹⁸ Gaspari P. (2011), *Sotto il segno dell'inclusione*, op. cit., pp. 129-130.

¹⁹⁹ Vedasi: Frabboni F. (2002), *La scuola ritrovata Laterza. Dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*, Roma-Bari.

dall'inclusione orienta la scuola ad accogliere *tutti e ciascuno*²⁰⁰ secondo le modalità flessibili proposte *dall'Index per l'inclusione*²⁰¹ e declinate nelle prioritarie dimensioni delle politiche, delle pratiche e delle culture. Tali dimensioni dinamicamente integrate nella logica della didattica inclusiva contribuiscono alla riflessione critica sulle strategie e sulle modalità didattico-organizzative, alla valorizzazione delle risorse umane e materiali della scuola, alla realizzazione di efficaci esperienze scolastiche ed extrascolastiche degli alunni e alla promozione del rapporto col territorio e con gli *stakeholders*²⁰². Una cultura realmente inclusiva si sostanzia in una scuola resiliente in grado di attivare relazioni di cura autentiche tra alunni e docenti, relazioni significative e gratificanti tra gli stessi alunni, atteggiamenti cooperativi e pro sociali, clima di classe aperto e comunicativo, credibile *partnership* educativa con le famiglie, nuove competenze professionali (disciplinari, didattiche, progettuali, organizzative, comunicative, riflessive)²⁰³. La costruzione della capacità critica ed autocritica della scuola dell'autonomia, capace di elaborare proposte didattico-educative *diverse e speciali* effettivamente funzionali all'eterogeneità del gruppo-classe, reclama, quindi, un principio di riflessività²⁰⁴ che permea il suo agire e lo sostiene, lo stimola, lo orienta all'interno di un contesto complesso e polimorfo com'è quello della scuola stessa²⁰⁵. Una scuola di qualità che riflette su se stessa, aperta alla mediazione, alla negoziazione didattico-curricolare e soggetta alle incessanti logiche di cambiamento, ricettiva nell'accogliere alunni con bisogni differenti, speciali e non, necessita di una solida formazione dei docenti fondata sul raggiungimento di una *forma mentis* inclusiva, su uno stile

²⁰⁰ Vedasi: Catarsi E. (a cura di) (2002), *La scuola accogliente*, Edizioni del Cerro, Pisa.

²⁰¹ Vedasi: Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol; Booth T., Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento; Booth T., Ainscow M. (2014), *Il nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, edizione italiana a cura di F. Dovigo, Carocci, Roma.

²⁰² Vedasi: Crispiani P. (a cura di) (2010), *Il management nella scuola di qualità*, Armando, Roma.

²⁰³ Vedasi: Ianes D., Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.

²⁰⁴ Schön D.A. (1993), *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano; Striano M. (2001), *La 'razionalità riflessiva' nell'agire educativo*, Liguori, Napoli; Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma; Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.

²⁰⁵ Vedasi: Cambi F. (2014), «La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività», in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, pp. 31-36.

cooperativo, collaborativo e rispettoso della pluralità dei bisogni e della complessità emergente²⁰⁶ fortemente intrecciata con le categorie della differenza e della diversità. Attualmente la professionalità educativo-didattica inclusiva viene affermata dalla prospettiva dell'*evidence based education* (ampiamente diffusa nella cultura pedagogica anglosassone a partire dagli anni Novanta ed ispirata ad una metodologia elaborata nel campo della ricerca medica)²⁰⁷ che, mediante forme di ricerca empirica, sviluppa sperimentazioni educative fruibili e condivisibili a livello di comunità scientifica e trasferibili nella professionalità docente²⁰⁸. L'insegnante-ricercatore si avvale, quindi, delle conoscenze ed evidenze maggiormente valide, affidabili ed attendibili, tratte dalla propria pratica empirica raccolte mediante rigorose procedure metodologiche, per assumere decisioni, interpretare risultati e trasferire interventi rivolti alla formazione di *ogni* alunno indipendentemente dalle sue condizioni di partenza, di svantaggio, deficit, differenza culturale, religiosa, di genere, di razza, ecc.... Per evitare di cadere nella trappola di ridurre l'apprendimento a un processo misurabile legato alla visione efficientista della ricerca educativa, al modello medico-scientifico promosso dall'*evidence based education*, è necessario difendere il pluralismo metodologico proprio della complessità educativa in prospettiva inclusiva abbracciando le posizioni più morbide dell'*evidence-informed education* o *evidence-influenced education* oppure dell'*evidence-aware education*²⁰⁹. L'inclusione, orientata alla pluralità e alla differenziazione dei percorsi formativi, implica la valorizzazione e la presa in carico di *tutti* gli alunni, non solo quelli con disabilità, per potenziare le loro peculiari risorse e capacità, si fa carico dell'effettiva opportunità del successo formativo²¹⁰ e della riduzione

²⁰⁶ Vedasi: Bocchi G., Ceruti M. (2007) (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano.

²⁰⁷ Vedasi: Vivanet G. (2014), *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Carocci, Roma; Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma; Robasto D., Trinchero R. (2015), *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, FrancoAngeli, Milano; Hammersley M. (2016), *Il mito dell'evidence-based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*, Raffaele Cortina, Milano.

²⁰⁸ Vedasi: Vivanet G. (2013), *Evidence Based Education: un quadro storico*, Form@re, 2 (13), pp. 41-51.

²⁰⁹ Vedasi: Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.

²¹⁰ Vedasi: Fedeli D. (2006), *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma; Ellerani P. (a cura di) (2013), *Successo formativo e lifelong Learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, FrancoAngeli, Milano; Milito D. (2017), *Cultura inclusiva e successo formativo*, Anicia, Roma.

delle situazioni di disagio ed emarginazione²¹¹ nei micro e macro contesti sociali e culturali²¹². Secondo la prospettiva inclusiva

«le anomalie, le differenze, le diversità, etc., non sono smagliature irregolari dell'esistenza che disequilibrano il comune assetto sociale e culturale, ma rappresentano categorie storico-civili che necessitano di pari diritti di cittadinanza ed uguaglianza di opportunità educativo-formative»²¹³.

La scuola inclusiva si impegna a rinforzare la partecipazione attiva e responsabile degli alunni, con disabilità e non, mediante il potenziamento dell'autonomia personale, lo sviluppo della progettualità esistenziale riducendo le situazioni di esclusione, svantaggio, disagio, difficoltà, ritardo, disorientamento, deficit, handicap, ecc...secondo una logica formativa non omologante ma differenziata, individualizzata e personalizzata²¹⁴. L'inclusione si rivolge a tutti gli studenti proponendo un coraggioso cambiamento culturale²¹⁵, didattico ed organizzativo dell'istituzione scolastica stessa e della tradizionale impostazione didattica per costruire una scuola democratica che non ponga barriere ma faciliti la conquista di apprendimenti significativi, il raggiungimento di un buon livello di partecipazione sociale di tutti gli alunni e delle loro famiglie. In sintesi, una scuola che diventa più inclusiva, diventa migliore nell'educazione di tutti gli studenti della sua comunità²¹⁶.

«Per sostenere il cambiamento dei contesti educativi e il progresso verso la realizzazione di un diritto all'istruzione per tutti, è necessario prendere in considerazione i seguenti punti: creare dei sistemi educativi flessibili; intendere la

²¹¹ Ballarino G., Checchi D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, il Mulino, Bologna.

²¹² Vedasi: Caldin R. (2016), «*Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti*», in A.M. Favorini, *Conoscenza formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*, FrancoAngeli, Milano, pp. 106-128.

²¹³ Gaspari P. (2014), «Inclusione e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, op. cit., p. 85.

²¹⁴ Vedasi: Gaspari P. (2006), «La didattica della individualizzazione e della personalizzazione delle diversità», *Dirigenti Scuola*, 2, pp. 15-27.

²¹⁵ Vedasi: Brancatisano V. (13/11/17), *Una scuola che non boccia è una scuola marcia. Crepet, vogliamo il male di chi abbiamo messo al mondo*, <https://www.orizzontescuola.it/scuola-non-boccia-scuola-marcia-crepet-vogliamo-male-messo-al-mondo>; Crepet P. (2017), *Il coraggio. Vivere, educare, amare*, Mondadori, Milano.

²¹⁶ UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

diversità come valore; eliminare tutte le barriere (fisiche, programmi di studio e materiali, atteggiamenti, attrezzature e ausili specialistici, attività sociali, comunicazione, accesso alla lingua dei segni e altri strumenti per migliorare la comunicazione orale); dare sostegno agli insegnanti nelle scuole; promuovere il lavoro di gruppo; sviluppare la leadership scolastica; creare un ambiente positivo per i discenti; sviluppare la cooperazione tra genitori, professionisti e il settore del volontariato»²¹⁷.

A. Canevaro illustra l'illuminante esempio di inclusione implicita dei consigli comunali dei ragazzi che possono rappresentare lo sviluppo della Pedagogia istituzionale in Italia con ricadute, forse anch'esse implicite, sul bene collettivo e comune oltre che sulla democrazia a scuola²¹⁸.

«I consigli comunali dei ragazzi hanno delle parentele con elementi della Pedagogia Istituzionale che sono i "consigli", e quindi hanno parentele con una pratica scolastica che a volte ha nomi anche differenziati ma che, personalmente, riconduco allo strumento della Pedagogia Istituzionale che è chiamato “consigli”. I consigli sono momenti previsti nel calendario, non improvvisati, scanditi nel tempo, organizzati con un'attenzione ai ruoli, che prevedono un presidente stabile del consiglio, un segretario che è anche verbalizzatore, un ordine del giorno, un tempo preciso, una scansione nel calendario altrettanto precisa e un impegno sottoscritto da tutti coloro che partecipano di rispettare la consegna che gli argomenti trattati nel consiglio avranno una ripresa solo nel consiglio successivo e non verranno esposti o ripresi a sproposito fuori del tempo del consiglio. L'ordine del giorno è costruito sulla base delle richieste di tutti coloro che entrano a far parte del consiglio - se è una classe, tutti i componenti della classe»²¹⁹.

²¹⁷ IEA, Conferenza internazionale (11–12 Marzo 2010), *Educazione Inclusiva: un modo per promuovere la coesione sociale*, Madrid, http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/5eca0_madridflyer-it.pdf

²¹⁸ Vedasi: Olivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (2018) (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, PensaMuldimedia, Lecce.

²¹⁹ Canevaro A., scritto inviato dall'autore in data 29 gennaio 2018.

CAPITOLO II

DALL'INTEGRAZIONE ALL'INCLUSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

2.1. Dalla logica dell'esclusione all'integrazione delle diversità: un breve excursus storico-normativo

L'iter legislativo che ha condotto la scuola italiana ad abbandonare l'istruzione speciale o differenziale verso la prospettiva dell'integrazione ha avuto inizio negli anni Settanta del secolo scorso costituendo uno degli esempi europei giuridicamente più significativi relativi alle problematiche legate alla disabilità. In realtà l'Italia, già dagli anni Venti²²⁰, aveva mostrato l'intenzione di superare il concetto di assistenza caritatevole verso la disabilità, stabilendo le prime disposizioni scolastiche (Regi Decreti n. 3126 del 1923, n. 653 del 1925, n. 577 del 1928) nei confronti dell'istruzione di non vedenti ed audiolesi, dell'assistenza ai bambini con anomalie del carattere o dell'intelligenza e alle persone con menomazioni fisiche e psichiche, dell'organizzazione delle classi differenziali nelle scuole elementari²²¹ (le persone non "recuperabili" erano ospitate in scuole speciali). La filosofia legislativa che permea tali provvedimenti è essenzialmente quella dell'esclusione e dell'educazione separata: gli "handicappati" sono soggetti da tenere ai margini, allontanati dal contesto sociale o da accogliere in istituzioni religiose o filantropiche, non sono riconosciuti come portatori di diritti, verso di loro lo Stato rivolge pratiche custodialistico-assistenziali²²². L'emanazione della Costituzione del 1948 segna un notevole cambio di rotta nella concezione dell'educazione scolastica del bambino con disabilità in quanto sottolinea che "la scuola è aperta a tutti" e che "gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione" (artt. 34 e 38). Gli alunni con disabilità, denominati come "anormali", "subnormali", "irregolari", "minorati", emarginati dalla vita sociale e civile, erano reclusi in istituzioni chiuse, segreganti dentro scuole speciali e classi

²²⁰ I primi centri italiani per persone con disabilità nacquero nel XIX secolo con la fondazione di un centro per la cura e la riabilitazione dei bambini con deficit psicofisici ad opera di S. De Sanctis, studioso di primo piano nella storia dell'educazione delle persone con disabilità, e con la prima Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma diretta da M. Montessori e da G. Montesano avviata nel 1900. In seguito, sorsero le scuole speciali ad opera di religiosi ed enti assistenziali. Nel 1923, la Riforma Gentile, che rappresenta il primo intervento dello Stato in materia di istruzione ai minori *anormali*, sancì l'obbligo scolastico solo per i ciechi e i sordomuti.

²²¹ Il R.D. 786/33 istituisce le scuole e le classi differenziali per bambini ciechi, sordi e con patologie non gravi. Secondo tale visione normativa il disabile è considerato un 'peso' da gestire adeguatamente affinché non crei problemi alla società.

²²² Vedasi: Trisciuzzi L. (1995), «L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900», in B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 307-312.

differenziali²²³ (C.M. 103/62) dove prevaleva l'intervento medico-specialistico rispetto a quello didattico-educativo²²⁴. L'esclusione, quindi, veniva attuata in forme diverse: dall'eliminazione fisica alla segregazione all'interno delle famiglie o degli istituti speciali in quanto l' "handicappato" era percepito come un inutile frammento di umanità, inadatto alla difesa o allo sviluppo della propria comunità, quindi escluso, abbandonato alla nascita, soppresso²²⁵. Negli anni '60, un decennio importante che vede la nascita della scuola media unica (Legge 1859/62)²²⁶ e della scuola materna (Legge 444/68)²²⁷, permane la prospettiva dell'isolamento tramite l'istituzione delle classi di aggiornamento aperte agli alunni bisognosi di cure frequentanti la scuola media e delle classi differenziali che ospitano alunni disadattati a livello scolastico. L'orientamento della scuola materna si ispira al principio di esclusione: i bambini dai 3 ai 6 anni affetti da disturbi intellettivi, da menomazioni fisico-sensoriali o da disturbi comportamentali²²⁸ sono destinati alle sezioni speciali oppure, nei casi più gravi, alle scuole materne speciali. A proposito dell'attenzione e dell'impegno verso la de-istituzionalizzazione dei luoghi dedicati agli "handicappati"²²⁹, A. Canevaro ricorda che la spinta progressista "non è partita dalle leggi" ma, ad esempio in Emilia Romagna, da un pionieristico movimento verso l'integrazione da parte di famiglie, insegnanti, professionisti appartenenti ai quartieri comunali ed alle realtà territoriali innestato in un tessuto socio-culturale-politico fertile in grado di guardare "oltre" l'istituto contestando l'emarginazione causata dalle

²²³ La C.M. n. 1771/53 chiarisce le differenze tra le classi speciali per minorati, scuole di differenziazione e classi differenziali.

²²⁴ Vedasi: Rondani L. (2012), *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*, Maggioli, Rimini.

²²⁵ Vedasi: Resico D. (2005), *Diversabilità e integrazione. Orizzonti educativi e progettualità*, FrancoAngeli, Milano.

²²⁶ Vedasi: Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1859_62.pdf

²²⁷ Vedasi: Legge 18 marzo 1968, n. 444, *Ordinamento della scuola materna statale*, http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1444_68.html

²²⁸ Vedasi: Canevaro A. (2004), «Se nasce un bambino o una bambina disabile», *Quaderni acp*, 11(5), pp. 229-234.

²²⁹ Vedasi: Canevaro A. (1979), *Bambini handicappati*, Cappelli, Bologna; Canevaro A. (1979) (a cura di), *Handicap e scuola manuale per l'integrazione scolastica*, NIS, Roma; Nocera S., Cottoni G. (1988), *Handicappati gravi e gravissimi: è possibile l'integrazione nella scuola di tutti*, Fondazione Zancan, Padova.

scuole speciali per minori con disabilità e progettando il loro inserimento nelle scuole pubbliche²³⁰.

«La logica dell'inserimento riconosce il diritto delle persone con disabilità ad avere un posto nel sistema scolastico e nella società, garantendone l'inserimento giuridico e fisico appunto, senza intervenire sulla qualità della loro presenza, delle relazioni interpersonali e della socializzazione: l'approccio è di tipo normativo e assistenziale. Nel nostro paese questa scelta originaria, rivoluzionaria per l'epoca [...] ha prodotto lo smantellamento delle scuole e classi speciali e l'approdo degli alunni con minorazione nelle classi comuni della scuola dell'obbligo [...]»²³¹.

A livello legislativo le significative tappe²³² che hanno contraddistinto il rivoluzionario passaggio all'integrazione coincidono con il ventennio compreso dal 1971 al 1992, periodo storico di fervide trasformazioni politico-culturali-sociali influenzate dai movimenti rivoluzionari del 1968, nel quale è avvenuto l'effettivo riconoscimento giuridico e normativo della disabilità e l'abolizione delle classi differenziali. Ad una prima fase di inserimento selvaggio che riconosce agli alunni con "handicap" il diritto all'iscrizione nella scuola di tutti, cioè in quella elementare e media (Legge 118/71), seguono accesi dibattiti e riflessioni sulla disabilità che hanno avuto sicuramente il merito di favorirne l'inserimento nelle classi comuni della scuola dell'obbligo a sfavore delle scuole speciali e delle classi differenziali²³³. Infatti, l'art. 28 della Legge 118/71²³⁴ disponeva che l'istruzione dell'obbligo per i disabili poteva avvenire nelle classi ordinarie della scuola pubblica salvo i casi in cui gli alunni presentassero "gravi deficienze intellettive o menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere difficoltoso l'apprendimento e l'inserimento nelle predette classi normali" o la frequenza scolastica.

²³⁰ Vedasi: Canevaro A. (2014) (a cura di), *L'integrazione prima delle leggi*, <https://www.youtube.com/watch?v=WPY-iJ9Oe8o>

²³¹ Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano, p. 161.

²³² Di Pol R.S. (2016), *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società del primo Ottocento ad oggi*, Mondadori Università, Milano.

²³³ Vedasi: De Luca G., Zappella M. (2014), *L'alba dell'integrazione scolastica. Come i bambini esclusi diventarono uguali agli altri (1969-1975). Colloquio a cura di M. Deluca*, Carocci, Roma.

²³⁴ Vedasi: Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*, <http://www.handylex.org/stato/l300371.shtml>

Con tale legge viene superato il modello delle scuole speciali²³⁵, che tuttavia non venivano abolite²³⁶, prescrivendo l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni su iniziativa della famiglia. Per favorire l'inserimento si assicurava il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici mediante il superamento delle barriere architettoniche, l'assistenza durante gli orari scolastici degli alunni più gravi.

«In Italia, anni fa, si poteva entrare nella categoria degli orfani, delle persone con delle disabilità, diremmo oggi (allora si poteva essere deboli mentali, insufficienti mentali, subnormali); oppure entrare nel settore della psichiatria infantile, che non aveva caratteristiche e definizioni precise: si poteva essere considerati dei bambini o delle bambine con generiche malattie psichiatriche. L'infanzia avevo questo trattamento istituzionalizzante. Venne il momento in cui ci fu una ribellione - morale, politica e nei fatti - all'istituzionalizzazione. Vi fu il momento della deistituzionalizzazione»²³⁷.

Nel 1975 viene pubblicato il Documento conclusivo dei lavori della Commissione Ministeriale di Studio presieduta da F. Falcucci²³⁸, la *Magna charta* dell'integrazione degli alunni portatori di handicap, che ribadisce la priorità dell'aggiornamento dei docenti al quale fa seguito il D.P.R. n. 970 dello stesso anno il quale introduce la figura dell'insegnante di sostegno e ne indica il percorso di formazione e di aggiornamento continui. Tale insegnante, preparato nelle tecniche didattiche differenziali idonee al trattamento delle diverse forme di disabilità, è presente in classe per supportare l'alunno nello svolgimento delle attività didattiche ordinarie e per svolgere ulteriori attività richieste dalla specifica minorazione²³⁹. Il Documento del 1975 segna l'inizio del processo di piena integrazione scaturito da un nuovo modo di essere a scuola: non è sufficiente inserire l'alunno in classe se il compito educativo viene delegato

²³⁵ Vedasi: Mura A. (2012), «Gli istituti speciali per sordi: dal primo dibattito metodologico agli sviluppi per l'integrazione in Italia», *L'integrazione scolastica e sociale*, 5 (11), pp. 474-480.

²³⁶ La legislazione italiana non ha mai formalmente abolito le scuole speciali dedicate ai bambini e ai ragazzi con disabilità. Esistono una settantina di istituti, sparsi su tutto il territorio nazionale (una quota consistente si trova in Lombardia), a cui sono iscritti circa 1800 studenti. Vedasi: Merlo G. (2015), *L'attrazione speciale*, Maggioli, San Arcangelo di Romagna; <http://www.redattoresociale.it/Notiziario/Articolo/488153/Quelle-scuole-speciali-che-attraggono-circa-mille-alunni-con-disabilita>

²³⁷ Canevaro A., Mendolicchio P. (2017), *Un coro di voci*, Erickson, Trento, p. 74.

²³⁸ Vedasi: Miur (1975), *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>

²³⁹ Vedasi: Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, op. cit.

all'insegnante di sostegno. È auspicabile creare un ambiente scolastico che faciliti l'integrazione mediante l'adozione della logica della programmazione curricolare la quale implica la necessità della specializzazione, del superamento del rapporto biunivoco insegnante-classe e dell'introduzione di nuove figure professionali (insegnante di sostegno²⁴⁰, operatori esterni, ecc....). L'avvio dell'inserimento scolastico degli alunni con disabilità, preludio al processo dell'integrazione, coincide con l'emanazione della Legge 517/77 che pone il nostro Paese all'avanguardia in Europa riconoscendo il ruolo degli insegnanti di sostegno nella scuola elementare e media precedentemente chiamati a svolgere il loro compito educativo in istituzioni separate e sancendo la nuova tendenza di inserire gli allievi con disabilità nella scuola per offrire loro concreti interventi a garanzia del diritto allo studio e della formazione educativa²⁴¹. La Legge 517/77, ponendo fine all'inserimento selvaggio degli alunni con disabilità²⁴², stabilisce con chiarezza le condizioni, gli strumenti e le finalità per la loro integrazione scolastica all'interno di una scuola non più uguale per tutti ma diversa per *tutti* nella quale hanno piena cittadinanza la programmazione, la flessibilità, le attività integrative e la funzione formativa della valutazione.

«Con la Legge 517/77 l'alunno disabile non ha solo diritto all'istruzione e alla formazione, ma ai comuni processi di socializzazione, apprendimento ed alla piena partecipazione alle dinamiche della classe con l'aiuto dell'insegnante specializzato e non solo, superando la ghettizzante logica delle scuole speciali e differenziali ancora esistente negli anni '60-'70. L'integrazione scolastica di qualità degli alunni disabili dopo la 517/77 richiede un *nuovo* modo di concepire e di attuare la scuola che superi i tradizionali paradigmi culturali, metodologico-didattici ed organizzativi adottando il paradigma della flessibilità istituzionale e progettuale. Un contesto scolastico capace di integrare pienamente le persone "diverse" è il presupposto imprescindibile da cui è

²⁴⁰ Vedasi: Mura A. (2015), «L'insegnante specializzato: radici e ali», in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, op. cit., pp. 27-43.

²⁴¹ Vedasi: Zappaterra T. (2018), «Aspetti normativi dell'inclusione», in A. Calvani, *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma, pp. 89-95.

²⁴² Nell'anno scolastico 1975/76 gli alunni con disabilità vengono inseriti in modo 'selvaggio' nelle classi ordinarie e non più in quelle speciali ma senza un'adeguata progettazione in grado di favorire un'effettiva integrazione.

necessario partire per poter ancora oggi sostenere le idee, le culture e le buone prassi inclusive»²⁴³.

La sperimentazione scolastica avviata secondo i principi sviluppati dalla commissione Falcucci, mediante circolari ministeriali rilevanti dal punto di vista pedagogico-didattico, è ispirata ad un modello di integrazione fondato essenzialmente sulla riduzione del numero di alunni per classe, sulla collaborazione con i servizi socio-psico-pedagogici del territorio, sulla formazione di gruppi di lavoro composti da diverse professionalità (ispettore, preside, docenti esperti in educazione speciale) presso i provveditorati allo scopo di promuovere l'inserimento, l'aggiornamento, la condivisione e la valutazione delle esperienze tra scuole²⁴⁴. Il documento legislativo del 1977 contiene riflessioni pedagogiche, a tutt'oggi ancora valide, rivolte a promuovere processi integrativi-inclusivi scolastici particolarmente attenti alle diversità e al divenire adulto delle persone con disabilità²⁴⁵. L'innovativa Legge 517/77, oltre a valorizzare il ruolo centrale della scuola nell'evoluzione di ogni alunno, pone l'accento sullo sviluppo di un sistema integrato tra servizi sanitari e sociali del territorio per la realizzazione di interventi necessari all'integrazione scolastica (in seguito la Legge delega 59/97²⁴⁶, fondata sui principi di decentramento e sussidiarietà, potenzierà l'autonomia degli Enti locali avvicinando le istituzioni al territorio).

«Con la Legge 517/1977 e la circolare attuativa 169/1978 si entra nel merito della programmazione didattica, per un'articolazione flessibile dell'organizzazione scolastica in modo da consentire una piena partecipazione degli alunni con disabilità alla vita scolastica e per favorire gli apprendimenti con la classe, tenendo presenti le caratteristiche programmatiche della classe e l'articolazione dei gruppi di alunni, non solo nella scuola elementare ma anche nella scuola media, impostando le linee fondamentali dell'attività di insegnamento-apprendimento per costruire la sintesi di

²⁴³ Gaspari P. (2018), «L'insegnante specializzato tra passato, presente e futuro», in P. Sandri (in corso di pubblicazione).

²⁴⁴ Pavone M. (2004), «L'integrazione a scuola», *Studium Educationis*, 3, pp. 546-556.

²⁴⁵ Vedasi: Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (a cura di) (2012), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze University Press, Firenze.

²⁴⁶ Vedasi: Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm>

tutti i momenti educativi vissuti dagli alunni della scuola. Si parla di partecipazione e apprendimento, di contesti educativi e della loro articolazione e trasformazione, anticipando i concetti dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF). Non è forse questa inclusione?»²⁴⁷.

Vengono stabilite le basi per una scuola che si deve porre in maniera “diversa”²⁴⁸, una scuola per tutti gli alunni e a misura di ciascuno²⁴⁹ che utilizzi il tempo pieno non solo come tempo di recupero ma come tempo pedagogico di sviluppo e gli insegnanti specializzati, in collaborazione con le altre figure professionali (psicologo scolastico, assistente sociale, ecc..), come co-protagonisti della realizzazione di progetti educativi condivisi ed interdisciplinari secondo la prospettiva dell’integrazione. La Legge 517/1977 sancisce, quindi, il principio dell’integrazione nella scuola comune di tutti i bambini in difficoltà fin dalla scuola materna disponendo interventi concreti per la piena attuazione, pur facendo trapelare incertezze operative riguardo la formazione degli insegnanti di sostegno²⁵⁰ e l’uso di specifici sussidi didattici (sarà solo con la sentenza n. 215/87 della Corte Costituzionale che verrà affermato il diritto pieno ed incondizionato all’integrazione nelle scuole di ogni ordine e grado).

«L’integrazione scolastica in Italia, grazie alla 517/77, ha offerto un’ampia gamma di opportunità di innovazione e di miglioramento nella scuola e promosso un ingente cambiamento sociale. Il fatto, poi, di avere una legislazione che permette l’accesso alle scuole regolari per tutti i minori (con e/o senza deficit) garantisce l’esigibilità del diritto allo studio e diviene elemento strutturale del contesto “competente”, che “apprende” e “co-evolve”, insieme ai processi inclusivi stessi. Tali elementi strutturali [...] permettono e promuovono l’evoluzione culturale dell’esperienza dell’integrazione [...] a quella dell’inclusione vera e propria [...]»²⁵¹.

²⁴⁷ de Anna L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, op. cit., p. 17.

²⁴⁸ Vedasi: Moliterni P. (2009), «La mediazione didattica e le attività motorie per l’integrazione», in L. de Anna (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 317-329.

²⁴⁹ Vedasi: Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET, Torino.

²⁵⁰ Vedasi: Mura A., Zurru A.L. (2016), «Riqualificare i processi inclusivi: un’indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione», *L’integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), pp. 150-160.

²⁵¹ Caldin R. (2017), «La Legge 517 del 1977: alcune riflessioni, qualche interrogativo», *Integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), p. 388.

Le decisioni legislative che riconoscono valore alle persone con disabilità e alle loro integrazione trovano nella Legge quadro 104/92²⁵² e nella Legge 17/99²⁵³ opportuna e completa attuazione in quanto, oltre ad individuare gli obiettivi della formazione scolastica, fanno riferimento anche all'inserimento sociale delle persone con "handicap"²⁵⁴. La Legge 104/92 costituisce l'attuale indiscusso punto di riferimento normativo nel processo dell'integrazione, basato su evoluti presupposti socio-culturali²⁵⁵, rappresentando una tappa fondamentale positiva nella conquista dell'irrinunciabile diritto della persona e del cittadino all'educazione²⁵⁶, all'istruzione, all'integrazione scolastico-lavorativa. Ribadendo ed ampliando il principio dell'integrazione scolastica e sociale come prioritario nella tutela della dignità umana della persona con disabilità, lo Stato si impegna a rimuovere le condizioni invalidanti che ne impediscono lo sviluppo, sia a livello di partecipazione sociale sia a livello di deficit sensoriali e psico-motori per i quali sono previsti interventi riabilitativi. Al fine di concretizzare il diritto all'educazione e all'istruzione dell'alunno "handicappato" la Legge 104/92 e le successive disposizioni applicative (D.P.R. del 1994)²⁵⁷ definiscono una specifica metodologia di lavoro e formulano documenti di grande importanza per l'integrazione scolastica e sociale: la Diagnosi Funzionale (DF), il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI). La DF è il frutto di una proficua collaborazione tra neuropsichiatri, terapisti della riabilitazione, operatori sociali della USL di appartenenza dell'alunno, insegnanti e famiglia. Nell'elaborazione del PDF vengono delineati i livelli

²⁵² Vedasi: Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, <http://www.handylex.org/stato/1050292.shtml>

²⁵³ Vedasi: Legge 28 gennaio 1999, n.17, *Integrazione e modifica della legge quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, <http://www.handylex.org/stato/1280199.shtml>

²⁵⁴ Nella Legge 104/92 il termine essenziale di riferimento è 'handicap'. È nel 2001 che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) propone l'uso dei termini 'disabilità', 'con disabilità', 'disabile' adottati dall'ICF. Vedasi: OMS (2002), ICF, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento.

²⁵⁵ Vedasi: Canevaro A., Gaudreau J. (1988), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, NIS, Roma.

²⁵⁶ Vedasi: Gandolfi S. (2006), *Il diritto all'educazione*, La Scuola, Brescia; Giusti M., Franchi M., Lugarini A.C. (2015), *Forme, azioni, suoni per il diritto all'educazione. I laboratori nella formazione degli educatori e degli insegnanti*, Guerini Scientifica, Milano; Università degli Studi di Milano-Bicocca, Festival *Il diritto di essere bambini*, 12-13-14-15 settembre 2015, Milano, <https://www.minori.it/sites/default/files/locandinafesivaldiritti2015pdf.pdf>

²⁵⁷ Vedasi: D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*, <http://www.handylex.org/stato/d240294.shtml>

di sviluppo che l'alunno può raggiungere nel breve e medio termine accanto agli opportuni obiettivi educativo-didattici da raggiungere. Il PEI realizzato con la collaborazione degli insegnanti, degli specialisti dell'USL e della famiglia contiene gli interventi scolastici ed extrascolastici, in ottica integrata, destinati alla costruzione e allo sviluppo del Progetto di vita dell'alunno con disabilità. L. Cottini sostiene opportunamente che il PEI

«deve comprendere non solo il progetto didattico, ma anche quello riabilitativo e quello di socializzazione, in modo tale da evitare interventi parcellizzati e non significativi. [...] è indispensabile che il PEI non venga abbandonato con la conclusione dell'esperienza scolastica del soggetto, ma continui ad accompagnarlo, come documento di riferimento, in tutte le attività di tipo formativo, riabilitativo, professionale, ecc..., che andrà ad intraprendere. La normativa prevede una serie di verifiche del PEI nel corso della carriera scolastica dell'allievo in situazione di disabilità. [...] è opportuno che il monitoraggio e la riformulazione proseguano anche oltre, facendo sì che il PEI venga realmente ad assumere la connotazione di progetto di vita»²⁵⁸.

La Legge quadro ha fornito una nuova definizione in materia di disabilità: la persona "handicappata" è quella "che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione". Gli alunni con deficit cessano, quindi, di essere considerati "anormali" o "minorati" ma sono considerati soggetti che, pur trovandosi in difficoltà di apprendimento, di relazione, ecc..., non vengono affatto discriminati sul piano umano o sociale, secondo il principio dell'uguaglianza garantita dalla Costituzione, la quale afferma la "pari dignità sociale [...], senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali", ma impegna la Repubblica a "rimuovere gli ostacoli [...] che [...] impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese"²⁵⁹. La nuova locuzione "persona handicappata" non solo

²⁵⁸ Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, p. 32.

²⁵⁹ Vedasi: La Costituzione, art. 3, <https://www.senato.it/1024>

unifica la terminologia utilizzata nel passato (“anormale”, “subnormale”, “minorato”) ma afferma chiaramente che non è la mera presenza del deficit a produrre l’handicap²⁶⁰. Il deficit origina svantaggi sul piano dell’apprendimento, della relazione e della comunicazione, dove queste difficoltà non ci fossero o fossero ridotte, l’alunno non sarebbe in situazione di handicap²⁶¹. Ne consegue che il deficit in sé non provoca l’handicap, ma è la condizione contestuale a provocare l’handicap²⁶²; di qui la corretta definizione di alunno “in situazione di handicap” e non “portatore di” che lascia erroneamente intendere un tratto costitutivo della sua persona. Il carattere assistenziale, “l’assenza di una definizione innovativa dei diritti delle persone con disabilità e di precise indicazioni relative al loro ruolo sociale ed istituzionale” sono le principali critiche alla Legge 104/92 che,

«pur positiva, coinvolgono l’epistemologia integrativa, che non mette in discussione la categoria dell’abilismo (nella sua dicotomia deficit/abilità), assumendo così i processi di adattamento, compensazione e normalizzazione in un contesto dato (scuola e società). Tale caratterizzazione, nonostante il richiamo alla strutturazione del contesto in cui si attiva il processo integrativo, rimane lo sfondo di riferimento, che trova nella teoria della normalizzazione e di ruoli sociali valorizzati uno dei riferimenti principali»²⁶³.

Successivamente, sia il Regolamento sull’autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/99), sia la Legge di riforma n. 53/03²⁶⁴ fanno espresso riferimento all’integrazione scolastica. Inoltre, la Legge n. 296/06 (Legge finanziaria 2007)²⁶⁵ garantisce il rispetto delle “effettive esigenze” degli alunni con disabilità, sulla base di accordi interistituzionali.

²⁶⁰ Vedasi: Canevaro A. (1986), *Handicap e identità*, Cappelli, Bologna.

²⁶¹ Vedasi: Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell’educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze.

²⁶² Vedasi: Gaspari P. (1990), *Il labirinto dell’handicap. Strategie operative d’integrazione del disabile*, Giunti & Lisciani, Firenze.

²⁶³ Medeghini R. (2013), «Quale inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso ‘Disability Studies Italy’», in R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l’autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*, Erickson, Trento, p. 32.

²⁶⁴ Vedasi: Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>

²⁶⁵ Legge 27 dicembre 2006, n. 296, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato* (legge finanziaria 2007), <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/01/11/07A00183/sg>

Con la Legge 18/09²⁶⁶, il Parlamento italiano ratifica la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità accogliendo il “modello sociale della disabilità” e introducendo i principi di non discriminazione, parità di opportunità, autonomia, indipendenza, con l’obiettivo di conseguire la piena inclusione sociale, mediante il coinvolgimento dei soggetti diversamente abili e delle loro famiglie come giustamente sostenuto da C. Gardou «una società inclusiva è una società senza gerarchizzazioni, senza esclusività e senza esclusioni»²⁶⁷.

2.2. Il modello italiano di integrazione: punti-forza e debolezza

L’impegno dell’Italia verso la piena legittimazione dei diritti delle persone con disabilità trova il suo fondamento nella fertile tradizione culturale e pedagogica del nostro Paese che si situa lungo la scia delle politiche europee a sostegno dell’integrazione degli alunni con disabilità nel sistema scolastico²⁶⁸. Dal punto di vista legislativo, politico ed educativo l’Italia è, infatti, considerata fra i paesi più avanzati nel campo dell’affermazione e della tutela dei diritti delle persone diversamente abili come ricordano, fra gli altri, A. Canevaro, L. d’Alonzo e D. Ianes²⁶⁹.

«Il nostro Paese nel 1971 accettava una scommessa molto importante per la sua crescita civile, sociale e culturale; la scommessa dell’integrazione, nelle classi e nella scuola, di tutti gli alunni, anche di coloro che presentavano una disabilità [...] si riconobbe a costoro la dignità di persone nonostante il loro deficit fisico, malgrado le loro difficoltà di ordine sensoriale, sebbene le loro potenzialità cognitive fossero talvolta gravemente limitate. Il rispetto per la "vita" richiedeva l’assunzione di questo

²⁶⁶ Vedasi: Legge 3 marzo 2009, n. 18, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell’Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*, <http://www.handylex.org/stato/1030309.shtml>

²⁶⁷ Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en!*, Érès, Toulouse, p. 152.

²⁶⁸ Vedasi: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Studenti Disabili (2003), *Principi guida all’integrazione scolastica degli studenti in situazione di handicap. Raccomandazioni politiche*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-it.pdf

²⁶⁹ Vedasi: Pavone M., Tortello M. (1996), *Le leggi dell’integrazione scolastica. Schedario della normativa con commento pedagogico*, Erickson, Trento; Tortello M. (1997), *Integrazione degli handicappati*, La Scuola, Brescia.

dato di fatto: la persona con disabilità è una persona e come tale necessità di rispetto e di educazione in contesti formativi normali. Il "valore della persona" postulava non solo di essere affermato, ma di essere concretamente promosso da un contesto educativo in grado di offrire tutto ciò che la condizione di disabilità richiedeva e questo non poteva che essere l'ambiente scolastico normale»²⁷⁰.

I processi di integrazione e d'intervento educativo in ambito scolastico, definiti dalla Legge 517/77 ("la legge sull'integrazione scolastica più amata")²⁷¹ e dalla Legge 104/92²⁷², si sono evoluti verso una prospettiva più ampia, coerente con il nuovo modello bio-psico-sociale di classificazione della disabilità «ICF» (*International Classification of Functioning, Disability and Health*)²⁷³, nel quale la persona in situazione di deficit va considerata nello sviluppo di potenzialità, attività personali e competenze, rapportate alla qualità delle condizioni e dei fattori contestuali che debbono rivelarsi non ostacolanti ma "facilitanti" ovvero privi di barriere fisiche, psicologiche, sociali, culturali, valoriali, ecc... Nel realizzare un nuovo modello di disabilità, l'«ICF» tende ad offrire una visione globale e dinamica (funzioni, strutture, attività e partecipazione) della persona e non della malattia, puntando sul pieno sviluppo delle sue abilità. L'introduzione di elementi di natura socio-ambientale e culturale, che possono generare discriminazioni ed esclusioni, ha contribuito ad ampliare la platea di alunni con «BES» che necessitano di risposte formative differenziate, mirate, e contestualizzate, di approcci didattici flessibili, del superamento di modelli organizzativo-metodologici uniformi e lineari, destinati all'ipotetico alunno "astratto" e del consolidamento di processi di apprendimento ricorsivi, dialogici, ologrammatici, per dirla con E. Morin, in grado di offrire risposte funzionali ed efficaci per *tutti* e per *ciascuno* alunno²⁷⁴ a garanzia di un diffuso e

²⁷⁰ Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1997 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità*, Bolzano University Press, Bolzano, p. 9.

²⁷¹ Vedasi: Pavone M. (2017), «La legge sull'integrazione scolastica più amata. Alla ricerca di 'radici e antenne'», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 339-351.

²⁷² Nocera S. (2007), «L'importanza della Legge quadro n. 104/92 sui diritti delle persone con disabilità», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 6 (1), pp. 86-90.

²⁷³ Vedasi: ICF (2001), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento; ICF-CY (2007), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento.

²⁷⁴ Carta di Lussemburgo (1996), http://www.ageranvmilano.it/nu_lussemburgo.htm

democratico successo formativo²⁷⁵. Uno scenario eterogeneo e pluralistico di alunni con disabilità certificata, con Disturbi specifici dell'apprendimento («DSA»)²⁷⁶, con vissuti e situazioni psico-sociali e/o familiari problematiche²⁷⁷, con difficoltà a livello di gestione dei comportamenti complessi e a rischio di dispersione scolastica²⁷⁸, con talenti eccellenti e plusdotati²⁷⁹ di cui la scuola deve prendersi cura garantendo a *tutti* quell'«accomodamento ragionevole»²⁸⁰ secondo i bisogni di ciascuno, come previsto dalla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità²⁸¹. Tale Convenzione, nell'assumere la prospettiva «ICF» e nel condividere la concezione del modello sociale della disabilità, ovvero la valenza bio-psico-sociale ed antropologico-educativa secondo cui la disabilità è dovuta all'interazione tra il deficit di funzionamento dell'individuo e il contesto sociale, culturale e personale in cui esso vive, rappresenta l'espressione più elevata di promozione dei diritti delle persone con disabilità²⁸² e riconosce l'elevato valore di contesti formativi comuni ed inclusivi, allo scopo di realizzare un'istruzione primaria e secondaria integrata, di qualità e libera, sulla base del principio di eguaglianza di opportunità educativo-formative all'interno delle comunità. La convenzione esorta le Nazioni appartenenti a garantire il diritto e l'esercizio della libertà di espressione e di

²⁷⁵ Vedasi: <http://www.successoformativo.it/news.php>

²⁷⁶ Vedasi: Zappaterra T. (2012), *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, ETS, Pisa.

²⁷⁷ Smorti A., Pascuzzi D. (2018), «Le famiglie di fronte alla sfida educativa», in S. Caravita, L. Milani, D. Traficante (a cura di), *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, il Mulino, Bologna, pp. 169-181.

²⁷⁸ Vedasi: Fadda R., Mangiaracina E. (a cura di) (2011), *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci, Roma; Pellerone M. (a cura di) (2015), *Rischio di dispersione scolastica e disagio socio-educativo. Strategie e strumenti di intervento in classe*, FrancoAngeli, Milano.

²⁷⁹ Vedasi: De Angelis B. (2017), «Didattica e azione educativa con studenti plusdotati», *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 17, pp. 455-468; Fiorucci A. (2017), «I bisogni formativi speciali dei *gifted students*. Gli atteggiamenti degli insegnanti», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (1), pp. 59-65; Hoogeveen L. (2017), «Gifted students: how to find them, how to teach them», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (1), pp. 42-50; Sorrentino C. (2017), «Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V (1), pp. 161-170.

²⁸⁰ Il termine accomodamento ragionevole, usato nella Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13/12/2006 e ratificata in Italia con la Legge 18/2009, indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongono un carico sproporzionato, ove ci sia necessità, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

²⁸¹ La Convenzione rappresenta un importante risultato raggiunto dalla comunità internazionale in quanto, sino ad allora, non esisteva in materia di disabilità uno strumento internazionale vincolante per gli Stati, se si escludono le Regole Standard ONU sulla disabilità, risalenti al 1993 e prive di forza vincolante.

²⁸² Vedasi: Schianchi M. (2009), *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Feltrinelli, Milano.

opinione alle persone con disabilità. Se il paradigma dell'esclusione afferma: “*ti escludo in quanto diverso*” e quello dell'inserimento: “*ti accetto (fisicamente) in classe*”; la logica dell'integrazione sostiene l'affermazione: “*ti accetto ma devi cercare di essere simile agli altri*”, mentre la prospettiva inclusiva valorizza l'accoglienza e la partecipazione mediante il messaggio: “*ti accetto e ti rispetto per quello che sei e per quello che riesci a fare*” creo contesto condizioni contestuali. Il processo di integrazione, pur essendo stato, ed essendo tuttora, un paradigma di civiltà, manifesta contraddizioni, laddove gli alunni *differenti e diversi*, essendo inseriti in contesto in cui adattarsi e in cui confrontarsi con i parametri standard di “normalità”²⁸³, paradossalmente corrono il rischio di subire una più marcata condizione di separazione, nel confronto coi pari, di quella che avrebbero in una conclamata condizione di separazione. L'idea di integrazione (il termine deriva dal latino *integer* che significa integro, unitario, compiuto nel senso di completare o aggiungere quello che manca all'intero), rimanda alla persona che deve modificare i propri comportamenti e le proprie credenze, valori e capacità per aderire al sistema della cultura dominante: assume, quindi, un significato più vicino al processo di “assimilazione” che, di fatto, non implica adattamento reciproco²⁸⁴. L'integrazione, essendo in relazione dialettica con i processi inclusivi, contiene in sé il concetto di reciproca interdipendenza fra la persona, la disabilità e il contesto²⁸⁵. Integrazione ed inclusione²⁸⁶ non sono, quindi, sinonimi perché veicolano significati differenti ed indicano prospettive diverse, ma rappresentano processi complementari verso la costruzione della cultura del cambiamento. La logica metabelica, favorita dalla cura del contesto-classe e dalla progettazione intesa come strumento principe, contribuisce positivamente all'adattamento²⁸⁷ nella reciprocità, alla ristrutturazione degli stili cognitivi ed affettivi e

²⁸³ Galanti M.A. (2012), *Smarrimenti del sé. Educazione e perdita tra normalità e patologia*, ETS, Pisa.

²⁸⁴ Vedasi: Canevaro A., de Anna L. (2010), «The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations», *ALTER - European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 4 (3), pp. 203–216.

²⁸⁵ Vedasi: Larocca F. (1999), *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, FrancoAngeli, Milano.

²⁸⁶ L'uso dei termini integrazione scolastica ed inclusione sembra aver avuto un forte valore performativo, ad esempio, nell'evoluzione della normativa dove il primo è stato progressivamente abbandonato per essere sostituito con quello di inclusione.

²⁸⁷ Vedasi: Piaget J. (1971), *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari; Piaget J. (1977), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.

all'evoluzione delle intelligenze degli alunni²⁸⁸. La progettazione, l'allestimento, la gestione e la valutazione di contesti di apprendimento significativo traggono ispirazione dal paradigma costruttivista²⁸⁹, interrelato al costrutto della complessità, secondo il quale il processo attivo di costruzione dei significati da parte del soggetto che apprende è guidato dalla ricerca e dalla riflessione su di essi. La conoscenza non è, quindi, rappresentata da modelli logico-lineari-gerarchici, in quanto è sostanzialmente legata all'agire sul contesto, all'autodeterminazione ad apprendere dell'alunno disabile, alla molteplicità degli itinerari possibili e all'importanza della cooperazione e della produttività delle relazioni²⁹⁰. L'integrazione è, quindi, necessariamente connessa all'adattamento reciproco tra alunno con disabilità e non, e contesto formativo già "istituito" che, nel caso di un adattamento forzato conduce all'assimilazione, alla disintegrazione e all'alienazione²⁹¹ delle diversità, sotto il segno della "normalizzazione"²⁹².

«[...] la modernità genera la disabilità per il tramite della normalità, un tramite che la modernità ha quanto meno fatto suo, se non direttamente confezionato. E una volta stabilito il concetto di "normalità", l'"anormalità" rappresenta una progressione logica. Benché alle sue origini l'anormalità comportasse semplicemente uno stato diverso dalla norma, che può trovarsi sia al di sopra sia al di sotto del dato preso in esame, il significato generalmente inteso è quello di inferiorità o subnormalità»²⁹³.

Lo *status* di diversità²⁹⁴, la valorizzazione dell'eterogeneità e l'originalità dell'impronta personale rischiano di essere annullati dai processi uniformi, omologanti e standardizzanti

²⁸⁸ Vedasi: Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento; McKenzie (2014), *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*, Erickson, Trento.

²⁸⁹ Vedasi: Vygotskij L.S. (2008), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Bari.

²⁹⁰ Vedasi: Fiorin I. (2007), «La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi», in A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, pp. 129-157.

²⁹¹ Vedasi: Bettelheim B. (2014), *Sopravvivere e altri saggi*, SE, Milano.

²⁹² Vedasi: Ianes D. (1988), «Normalizzazione, integrazione, qualità della vita ed insegnamento di abilità funzionali», in Introduzione a P. Wehman, A. Renzaglia, P. Bates, *Verso l'integrazione sociale. Formazione alle abilità di vita*, Erickson, Trento.

²⁹³ Armer B. (2015), «Alla ricerca di un modello sociale di disabilità: marxismo, normalità e cultura», in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento, p. 99.

²⁹⁴ Vedasi: Eggleston R. (2000), *For the birds*, Pixar Animation Studios, USA.

che rendono l'alunno con «BES» prigioniero del pregiudizio²⁹⁵, frequentemente privato dei diritti di equità²⁹⁶ formativa e del principio di cittadinanza attiva. Il processo di normalizzazione-assimilazione assume, quindi, un carattere compensatorio coerente al paradigma di un presunto standard di “normalità”, focalizzandosi principalmente sul singolo alunno diversamente abile e/o con “BES” ed intervenendo sul soggetto e non sui contesti in grado di facilitare di ostacolare la partecipazione sociale²⁹⁷ e il coinvolgimento delle persone *diverse* come indicato dal modello poliedrico multiprospettico dell'«ICF». Alla costruzione del processo d'integrazione scolastica corrisponde una progettazione educativo-didattica non lineare, perché non esiste educazione senza cambiamento, ovvero senza un processo metabelico che racchiude in sé l'imprevisto, la complessità, la dissonanza, l'inatteso²⁹⁸ in grado di modificare, adattare, destrutturare il contesto “istituito”, per renderlo democratico, significativo, accogliente e, quindi, rispettoso di tutta la popolazione scolastica, compresi gli alunni con disabilità. La prospettiva della Pedagogia speciale

«non può accontentarsi di integrare in un contesto già istituito [...] ma deve connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento. In passato si poteva forse pensare che un soggetto con “bisogni speciali” potesse beneficiare dell'integrazione in un contesto sociale sicuro e organizzato. Schematicamente: si trattava di far godere di diritti sociali già perfezionati e tali da rispondere ai bisogni di ciascuno e di tutti. Non è più così. Cambia il quadro epistemologico: da un “dato” in cui inserirsi a un “divenire” al quale partecipare. Per questo parliamo di “prospettiva inclusiva”: una dinamica costruttiva. Deve realizzare la coppia istituito-istituente»²⁹⁹.

²⁹⁵ Vedasi: Allport G.W (1976), *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze; Mazzara B.M. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*, il Mulino, Bologna; Annacontini G. (2009), «Una cattiva abitudine del pensiero. Note sul pregiudizio», *Pedagogia oggi*, 1(2), pp. 44-56; Brown R. (2013), *Psicologia del pregiudizio*, il Mulino, Bologna; Lascioli A. (2016), «Prejudice and disability....Educating the looking», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV (2), pp. 13-30.

²⁹⁶ Vedasi: Ianes D. (20/02/18), *Dirigersi verso scuole inclusive o meglio: Univers-quità*, seminario formativo presso l'Università degli Studi di Urbino.

²⁹⁷ Vedasi: Wehman P., Renzaglia A., Bates P. (1988), *Manuale per l'integrazione sociale dell'handicappato*, Erickson, Trento.

²⁹⁸ Vedasi: Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, FancoAngeli, Milano.

²⁹⁹ Canevaro A. (2007), *Pedagogia speciale oggi, Pedagogiapiùdidattica. Teorie e pratiche educative*, 0, p. 93. (pp. 89-94)

Il riconosciuto superamento della proliferazione delle scuole speciali³⁰⁰ e delle classi differenziali, il faticoso passaggio dalle logiche speciali segreganti alle logiche integrative (non coincidenti né con l'integrisimo né con l'integralismo³⁰¹), ha portato ad una qualità dell'integrazione scolastica e sociale che annovera fra i suoi punti di forza la creazione, rispetto al passato, di una progettualità non improvvisata, ma adeguatamente strutturata e costituita da una sostanziale e rigorosa direzione di senso nella quale vengono messe in campo competenze pedagogico-didattiche anche "speciali" in grado di favorire una profonda rivisitazione del modo di "fare scuola", in vista di un rivoluzionario "cambiamento di rotta" rispetto al passato e del miglioramento delle buone prassi educative riguardanti la disabilità³⁰². La progettazione educativa declinata sul versante curricolare per gli alunni con disabilità prevede strumenti fondamentali di lavoro, epistemologicamente e scientificamente rigorosi, secondo l'ottica di una metodologia di lavoro integrata e coordinata all'ICF³⁰³: la Diagnosi Funzionale («DF»), il Profilo Dinamico Funzionale («PDF»), il Piano Educativo Individualizzato («PEI») e il Progetto di vita («PdV»). Nel fornire una descrizione analitica delle difficoltà e delle potenzialità dell'alunno disabile nelle specifiche aree dello sviluppo effettuata dall'unità multidisciplinare sanitaria, la «DF» delinea i dati (anamnestici, clinico-medici, familiari e sociali, relazionali, comportamentali, livelli raggiunti nelle aree di sviluppo e rispetto alla classe, ecc.) funzionali ad una piena inclusione scolastica, secondo una visione costruttivo-evolutiva. Il «PDF» quale strumento di raccordo tra la conoscenza dell'alunno disabile (prodotta dai notevoli dati contenuti nella «DF»)³⁰⁴ e la definizione di attività,

³⁰⁰ Vedasi: Merlo G. (2015), *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*, Maggioli, Rimini.

³⁰¹ Vedasi: Canevaro A., Goussot A. (2000) (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma.

³⁰² Vedasi: Shakespeare T. (2014) (a cura di Ferrucci F.), *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson, Trento.

³⁰³ Vedasi: Chiappetta Cajola L. (2007), «L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato», in A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, pp. 221-248.

³⁰⁴ Nel D.M. 66/2017 la Diagnosi Funzionale ed il Profilo Dinamico Funzionale confluiscono in un unico documento: la valutazione diagnostico-funzionale. L'articolo 5 individua la valutazione diagnostico-funzionale quale nuovo strumento per la definizione del 'funzionamento' dell'alunno con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/92, che costituisce il fondamento stesso su cui definire le diverse provvidenze, ivi incluso il diritto al sostegno didattico. Rappresenta una semplificazione, sia in termini documentali (un solo documento in luogo di due) che in termini temporali ed un tentativo di giungere ad

tecniche, mezzi e materiali nella prassi didattica quotidiana, contiene gli obiettivi prioritari e i dati raccolti in relazione tra di loro e funzionali ad una progettazione flessibile e modulare. L'attenta individuazione ed osservazione delle abilità, anche potenziali³⁰⁵, degli alunni con «BES» e delle loro difficoltà e/o risorse sono oggetto di adattamenti flessibili dei percorsi formativi calibrati sui bisogni individuali e “speciali”, nel rispetto della pluralità delle intelligenze, dei tempi, dei ritmi, degli spazi, dei materiali e dei metodi individuali. Il «PEI», nel contribuire alla significatività dei processi scolastici, rappresenta il documento che attribuisce identità alla progettazione educativa assumendo la connotazione di progetto di vita («PEI-PdV»)³⁰⁶ quale frutto della corresponsabilità di *tutti* i docenti, in congruenza al superamento della logica individuale della delega, degli operatori sanitari e della famiglia, secondo una funzionale rete di sostegni e di aiuti all'interno della classe³⁰⁷ e del più vasto contesto scolastico e sociale.

«Il PEI è un'istituzione fondamentale perché stabilisce il diritto dell'alunno/a con disabilità a essere visto e compreso a fondo nella sua individualità, nel suo funzionamento complesso, [...] il diritto a forme di intervento speciali necessarie e il diritto a forme appropriate di verifica e valutazione degli obiettivi e delle strategie. Ma questa attenzione particolare rischia di diventare un meccanismo di marginalizzazione se non si contempera con una didattica del gruppo fondata su un approccio inclusivo, “universale” ed equo, ricco di vari e diversi modi di rappresentarsi la conoscenza, di vari e diversi modi di esprimere l'apprendimento e di vari e diversi modi di organizzare le esperienze e la partecipazione sociale all'apprendimento»³⁰⁸.

La vera integrazione si realizza nella costruzione di un'adeguata *partnership* tra scuola, famiglia e servizi socio-sanitari contrassegnata da funzionali e necessarie logiche di

una definizione uniforme del documento su tutto il territorio nazionale allo scopo di evitare difformità applicative e superare le attuali discrasie normative, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

³⁰⁵ Vedasi: Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.

³⁰⁶ Vedasi: d'Alonzo L. (2006), *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia; Pavone M. (2009), *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento.

³⁰⁷ Pavone M. (2004), «La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe», *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, p. 127-138.

³⁰⁸ Ianes D., Demo H. (2017), «Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 423-424.

alleanza che danno luogo a qualificati interventi di didattica differenziata e personalizzata nei contesti scolastici ed extrascolastici. Una scuola legata, in modo efficace ed efficiente, al territorio di riferimento è in grado di rispondere in modo competente³⁰⁹ ai problemi degli alunni in difficoltà di funzionamento educativo, di soddisfare i loro bisogni formativi speciali anche meno evidenti, di affrontare i disagi di natura affettivo-emotiva, cognitiva, relazionale individuando le possibili collaborazioni con professionisti pedagogicamente validi, attenti ad accogliere ed interpretare le eventuali problematiche mediante l'attivazione delle risorse presenti nella comunità scolastica ed extrascolastica. La prospettiva dell'integrazione trova un punto di forza, oltre che nel radicamento della scuola nella comunità territoriale, nella messa in discussione continua e costante dell'agire professionale da parte dei docenti, specializzati e non, a livello di dinamiche relazionali e didattico-organizzative, al fine di migliorare la conoscenza degli alunni con "BES"³¹⁰, l'individualizzazione dell'insegnamento e la personalizzazione³¹¹ delle relazioni educative in un clima di favorevole ed incoraggiante collaborazione, corresponsabilità e compartecipazione condivisa e solidale³¹². M. Pavone sostiene che non è possibile uscire

«dalle secche del didattismo prevedendo soltanto cambiamenti di tecniche o di contenuti nei momenti collettivi; occorre invece risolversi a progettare una organizzazione flessibile del lavoro con gli allievi [...] la capacità di gestire la complessità delle strategie didattiche non è scontata nei docenti, richiedendo loro specifiche competenze: saper alternare in modo flessibile le diverse formule; garantire la socializzazione e l'apprendimento per tutti gli alunni all'interno del grande gruppo; animare i momenti di lavoro in sottogruppi di livello, di compito e elettivi; curare i momenti di lavoro individualizzato. [...] Il ritrovarsi a lavorare in gruppo cooperativo offre a tutti gli studenti - compresi i disabili - la possibilità di sperimentare la

³⁰⁹ Vedasi: Fiorin I. (2012), *Scuola accogliente scuola competente*, La Scuola, Brescia.

³¹⁰ Vedasi: Ruijs N.M., van der Veen I., Peetsma T.T.D. (2010), «Inclusive education and students without Special Educational Needs», *Educational Research*, 52 (4), pp. 351-390.

³¹¹ Vedasi: Martinelli M. (2004), *Personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia.

³¹² Vedasi: Canevaro A., Zaghi M. L. (2007), «Il significato dell'integrazione e la scuola», in A. Canevaro (a cura di), *Materiali per ragionare sulla prospettiva inclusiva*, Centro di documentazione educativa, Cesena, pp. 4-7.

personale capacità di fare, di prendere decisioni, di impegnarsi nell'apprendimento e di coinvolgersi nei rapporti interpersonali»³¹³.

L'integrazione di *qualità* non richiede specialismi e tecnicismi peculiari, ma una didattica inclusiva quotidiana dove gli apprendimenti assumono una natura socializzata, non segregante³¹⁴ grazie, soprattutto, all'eterogeneità del gruppo che favorisce il *fare insieme agli altri, con gli altri, per gli altri e per sé* all'interno di un'organizzazione scolastica ispirata al pluralismo metodologico e ad una visione creativamente generativa di strumenti, tecniche, attività e contenuti. Una didattica sempre più accessibile e sostenibile implica una pluralità di aiuti e strumenti, tra i quali quelli tecnologico-digitali³¹⁵, in grado di rispondere ai bisogni differenziati degli alunni e di consentire loro il raggiungimento di adeguati traguardi formativi in termini di conoscenze, competenze e abilità. La presenza delle tecnologie³¹⁶ e degli strumenti compensativi digitali nelle classi, quando non è sinonimo di delega a compensazione di un deficit e di ricorso a software specifici che costituiscono deleterie occasioni di isolamento dell'alunno disabile³¹⁷, contribuiscono alla valorizzazione della pluralità delle differenze e delle diversità, in quanto possono incidere nella strutturazione-ristrutturazione e nella modifica dei contesti in prospettiva inclusiva³¹⁸. La LIM³¹⁹, il *podcasting*, gli ambienti di apprendimento virtuali (*social network* come *Linkedin*, *Facebook*, *Twitter* o *Instagram*), la Rete, le piattaforme di condivisione come *Google Docs*, i *blog*, i *wiki* (Wikipedia, ecc...), i contenuti didattici multimediali in genere, quali strumenti a supporto dello sviluppo dell'autonomia e della partecipazione sociale di *tutti* e di *ciascuno*, possono assumere un innovativo ruolo all'interno di una progettazione educativo-didattica di qualità strutturata su modalità

³¹³ Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, op. cit., p. 130.

³¹⁴ Celestini A. (2017), *La signora maestra di fila indiana*, <https://www.youtube.com/watch?v=32DOUU31oLw>

³¹⁵ Vedasi: Fogarolo F. (2012) (a cura di), *Il computer di sostegno. Ausili informatici a scuola*, Erickson, Trento.

³¹⁶ Vedasi: Pinnelli S. (2008), *Le tecnologie nei contesti educativi*, Carocci, Roma.

³¹⁷ Vedasi: Besio S. (2005), *Tecnologie assistive per la disabilità*, PensaMultimedia, Lecce.

³¹⁸ Vedasi: D'Alessio S. (2007), «Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all' 'inclusive education'», *L'integrazione scolastica e sociale*, 6 (4), pp. 342-365.

³¹⁹ Vedasi: Magnaterra T. (2010), La LIM in classe: un catalogo possibile, *Form@re*, 10 (71), pp. 20-26; Zambotti F. (2010), *Didattica inclusiva con la LIM. Strategie e materiali per l'individualizzazione*, Erickson, Trento; Zambotti F., Colombi A. (2010), Classe Digitale inclusiva: LIM e Classmate PC. Un disegno di ricerca sperimentale, *Form@re*, 10 (71), pp. 11-19.

flessibili e diversificate di intervento in classe funzionali all'apprendimento e all'accessibilità dei contesti scolastici³²⁰. Il potenziamento di una scuola digitale³²¹ supportata da evidenti investimenti economici da parte delle istituzioni e associata alla relativa promozione di una didattica digitale³²², non più trasmissiva ma attiva e flessibile, consente a tutti gli alunni di diventare protagonisti della loro formazione lavorando connettivamente in gruppo, scambiandosi documenti, rinforzando le loro capacità relazionali, cooperative e inclusive. Mediante l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione, gli ambienti di apprendimento virtuali diventano luoghi in cui gli studenti ed i docenti si incontrano ed interagiscono attivamente all'interno di un percorso formativo costituito da *community* in rete e/o in classi flessibili e dinamiche. In questo modo, la rete rappresenta uno spazio di condivisione, un nuovo ambiente di apprendimento proiettato verso il *Cloud*³²³ dove si può interagire con continuità, secondo modalità interattive, supportando il percorso scolastico degli alunni con «BES», stimolando la motivazione e l'attenzione, definendo interattivamente contenuti, tempi e metodi, abbattendo eventuali barriere di accesso all'apprendimento e favorendo la partecipazione ai contesti educativi. Il ricorso ad applicazioni «intelligenti», come le *app* disponibili su *smartphone*, *tablet* e *notebook*, consente a ciascun alunno, disabile e non, di bypassare l'utilizzo di tecnologie *e-learning* tradizionali per usufruire di contenuti, materiali, risorse didattiche ed attività adattabili ovvero personalizzabili nelle impostazioni, regolabili nei tempi e nelle modalità d'uso, esportabili ed editabili per essere adeguati all'occorrenza³²⁴. L'opportunità educativa offerta dalle potenzialità e dall'accessibilità delle nuove tecnologie³²⁵ si coniuga con una progettazione educativo-

³²⁰ Vedasi: d'Alonzo L. (2016), *Gestire la complessità in classe*, <https://www.youtube.com/watch?v=Gao8WjNdLT4>; d'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze.

³²¹ Vedasi: MIUR (2015), *Piano Nazionale Scuola Digitale*, http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf

³²² Vedasi: Rossi P.G. (2017), «Premessa. Dall'uso del digitale nella didattica alla didattica digitale», in P. Limone, D. Parmigiani (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari, pp. 3-22.

³²³ Vedasi: Facci M., Valorzi S., Berti M. (2013), *Generazione Cloud. Essere genitori ai tempi di smartphone e tablet*, Erickson, Trento.

³²⁴ Vedasi: MIUR (30/04/08), *Regole tecniche disciplinanti l'accessibilità degli strumenti didattici e formativi a favore degli alunni disabili*, <http://www.agid.gov.it/decreto-ministeriale-30-aprile-2008>.

³²⁵ Vedasi: Pinnelli S. (2014), «Ambient assisted living, innovazione tecnologica e inclusione», *Media Education-Studi, ricerche, buone pratiche*, 5 (1), pp. 1-13.

didattica condivisa rivolta a tutta la classe coinvolta nella predisposizione, nell'utilizzo e nell'organizzazione inclusiva delle attività. In un'ottica di progettazione inclusiva il rinnovamento non nasce solo dagli strumenti e dai dispositivi tecnologici a disposizione, ma dall'adozione di strategie didattiche e di metodologie basate sull'apprendimento cooperativo (*learning by doing, cooperative learning, peer education, flipped classroom, ec...*) che valorizzano le biografie e le esperienze di ciascun alunno, realizzando forme di apprendimento mutuato, collaborativo a garanzia di efficaci forme di inclusione e di fruibilità in classe³²⁶. In tale prospettiva, gli alunni, all'interno di laboratori cooperativi dell'innovazione, digitali e analogici³²⁷, dove è possibile *fare insieme agli altri, con gli altri, per gli altri e per sé*, si attivano nella realizzazione di progetti inclusivi creando, mediante le nuove tecnologie³²⁸, dispositivi digitali in grado di concretizzare processi di reciprocità, aiuto, scambio, sensibilizzazione, sostegno, facilitazione. Il contributo delle tecnologie nell'inclusione degli alunni con “bisogni educativi speciali” è ispirato, oltre che ad una didattica aperta, collaborativa, valorizzante e ad un'educazione al digitale responsabile, all'accettazione dei bisogni formativi di tutto il gruppo-classe e al riconoscimento delle diversità in vista della “riduzione dell'handicap”³²⁹. Lo sguardo generativo e trasformativo dell'atto educativo tende certamente a non ridurre ma a farsi carico dell'eterogeneità delle differenze e delle diversità presenti nelle classi in quanto l'educabilità di un alunno può assumere diverse modalità rispetto all'educabilità di un altro in virtù dell'unicità di ogni persona, come sostiene giustamente A. Canevaro³³⁰.

«Avere una migliore conoscenza del soggetto significa soprattutto realizzare una possibilità perché il soggetto non sia avvicinato unicamente dagli specialisti ma anche dai coetanei: la possibilità che anche chi è coetaneo possa darci elementi di

³²⁶ Vedasi: EU (2006). *Information Society and Inclusion: Linking European Policies*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/ict_psp/documents/pollink_brochure_einclusion.pdf

³²⁷ Vedasi: Prensky M. (2013), *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento; Ferri P. (2018), *La scuola aumentata? Non basta il digitale. Formazione, condivisione e valorizzazione: solo così si può potenziare la didattica*, <http://nova.ilsole24ore.com/frontiere/la-scuola-aumentata-non-basta-il-digitale>

³²⁸ Vedasi: Calvani A., Vivanet G. (2014), Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education?, *ECPS Journal*, 10, pp. 83-112, doi: 10.7358/ecps-2014-010-calv

³²⁹ Vedasi: Canevaro A. (1998), *L'handicap e le nuove tecnologie*, <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/c/canevaro.htm>

³³⁰ Resico D. (2011), *Ai confini dell'educabilità. Pedagogia speciale e relazione d'aiuto*, FrancoAngeli, Milano.

conoscenza è importante; a volte abbiamo scoperto che proprio i coetanei hanno capito meglio la situazione di un soggetto e hanno scoperto delle modalità di comunicazione. La conoscenza del soggetto implica [...] l'elemento comunicazione che non vogliamo tenere distinto appunto dalla conoscenza del soggetto. [...] per diverse situazioni di soggetti con bisogni speciali la tecnicità della comunicazione non ha fornito una educabilità, che è evolutiva e inclusiva, ha a volte creato una situazione di maggiore chiusura, di maggiore dipendenza»³³¹.

Il docente assume, quindi, un ruolo attivo nel proporre una didattica differenziata³³² a sostegno delle integrazioni in classe che valorizzi le diversità e non ponga condizioni, di ordine cognitivo, emotivo-affettivo, relazionale, socio-culturale, all'educabilità del soggetto che apprende³³³. Nel sostenere che "la pedagogia non conosce condizioni", P. Meirieu³³⁴ invita ad adottare una prospettiva educativa attiva dove il docente promuove e sostiene processi che coinvolgono efficacemente ogni alunno in un progetto educativo volto ad allargare le possibilità di riuscita utilizzando diverse forme di equità promosse dalle logiche dell'integrazione. La vita di classe tradizionale è costruita secondo gruppi di lavoro livello stabili notoriamente meno vantaggiosi rispetto a quelli eterogenei sia per gli alunni in difficoltà sia per gli alunni destinati al successo scolastico. I gruppi stabili di livello esprimono un *format* organizzativo, focalizzato sull'insegnamento diretto del docente e su riti didattici prevalentemente inefficaci, che blocca l'alunno in un apprendimento standardizzato e limita le sue possibilità di cambiamento mentre i gruppi eterogenei, essendo flessibili, aperti e soggetti a maggiori interazioni e scambi tra pari, dimostrano maggiore efficacia sia sul piano sociale sia cognitivo in quanto

³³¹ Canevaro A., *Ineducabile educabile: dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità*, <http://www.istruzioneefc.it/public/articoli/allegati/fadineducabileeducabile.doc>. Vedasi, inoltre: Sandri P. (2014), «L'educazione degli "ineducabili": i contributi di Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori», *Metis*, IV (2), pp. 67-77.

³³² Vedasi: Demo H. (2015), *Didattica delle differenze*, Erickson, Trento; d'Alonzo L. (2017), «Il coraggio di innovare per includere. La differenziazione didattica», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 361-369.

³³³ Mura A. (2015), «Pedagogia e didattica dell'inclusione: i temi della formazione», in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, op. cit., pp. 13-26.

³³⁴ Vedasi: Meirieu P. (1989) *Apprendre, oui ...mais comment?*, ESF, Paris; Meirieu P. (1995), *La Pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris; Meirieu P. (1996), «Le maître: de la transmission à la médiation», in *L'école et ses maîtres*, actes VII des Entretiens Nathan, Paris, pp. 79-97.

l'insegnamento è offerto dagli alunni più competenti a quelli meno dotati³³⁵. L'eterogeneità all'interno di un gruppo cooperativo promuove competenze³³⁶ scolastico-relazionali non solo per gli alunni in difficoltà, ma anche e soprattutto per i compagni considerati più abili, per i quali confrontarsi e svolgere il ruolo di *tutor* fornendo aiuti e spiegazioni costituisce una possibilità per imparare in modo gradevole, condiviso e motivante³³⁷. Il processo educativo è sostanzialmente permeato dalla dimensione dell'incontro, dell'intersoggettività, dalle logiche della cura e dell'accoglienza³³⁸, dall'interpretazione emozionale nell'apprendimento³³⁹ che aiutano ciascun alunno, compresi quelli con «BES», a diventare protagonista del percorso formativo scolastico e di quello più esteso di Progetto di vita³⁴⁰ nel sviluppare funzionali capacità e risorse secondo un'ottica di piena integrazione. Quando gli aiuti distribuiti nel contesto scolastico e sociale non assumono la forma di un sostegno *evolutivo* siamo di fronte ad un'evidente criticità che riguarda il nucleo fondante dell'integrazione di qualità. L'alunno con «BES» ha bisogno di sfidare, vincere, smentire la sua diagnosi e ciò è reso possibile o meno dalla capacità di integrazione della scuola, dalla sua flessibilità organizzativa che rende evolutivo il sostegno, in quanto consente il graduale passaggio da un rapporto duale ai sostegni di prossimità³⁴¹. La prossimità consente di abbracciare l'idea di un sostegno indiretto nel quale il docente specializzato non assume più il ruolo di una presenza fissa che si occupa tutto il tempo dell'alunno con disabilità ma funge da regia e coordinamento per gli interventi essendo garante della qualità educativa. In questo modo il soggetto con

³³⁵ Vedasi: Cohen E.G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.

³³⁶ Vedasi: Chiappetta Cajola L. (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma.

³³⁷ Vedasi: Comoglio M., Cardoso M.G. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma.

³³⁸ Vedasi: Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura: appunti pedagogici sul fare educazione*, Mimesis, Milano; Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci Editore, Roma; Mortari L., Saiani L. (2013), *Gesti e pensieri di cura*, McGrawHill, Milano.

³³⁹ Vedasi: Lucangeli D., *Apprendimento attraverso le emozioni*, <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/daniela-lucangeli-apprendimento-attraverso-le-emozioni/39202/default.aspx>

³⁴⁰ Vedasi: d'Alonzo L. (2006), *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia; Malaguti E. (2007), «Accompagnare un progetto di vita. Orizzonti contemporanei nella pedagogia speciale», in A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, op. cit., pp. 483-490.

³⁴¹ Vedasi: Canevaro A. (2014), «Per un 'sostegno' di prossimità», *Rivista dell'istruzione*, 1 (2), pp. 46-51; Canevaro A. (24/11/2015), *Sostegno di prossimità* (slides), <http://s-sipes.it/966-2>; Messia F., Venturelli C. (2015) (a cura di), *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità*, Erickson, Trento.

«BES» non ha bisogno di una persona a lui dedicata ma si avvale di una serie di punti di riferimento distribuiti ovunque, anche a scuola. Il coinvolgimento attivo dei compagni di classe sensibilizzati adeguatamente verso i coetanei in condizioni di svantaggio, disabilità, ecc.. possono costituire, quindi, una significativa, allargata e plurale rete di supporto nella quale si impara a collaborare e a convivere nelle diversità adottando efficaci strategie (*peer tutoring*) per garantire a ciascun alunno effettivi processi di inclusione scolastica e sociale. La funzione evolutiva del sostegno³⁴², svolta non solo dal docente specializzato, ma tutte le possibili figure ausiliarie distribuite (collaboratore scolastico, autista del pulmino, ecc...), non si è, purtroppo, compiutamente realizzata così come il passaggio ad una scuola non specialistica ovvero non centrata su “vite con diagnosi”³⁴³ o individuata da categorie non rispondenti ai concreti bisogni del singolo alunno come persona integrale ed integrata compresa nella sua complessità esistenziale³⁴⁴.

«Se in una scuola opera un insegnante specializzato per l'integrazione competente, di quali competenze parliamo? Dovrebbe avere le competenze per guidare un percorso: dal sostegno ai sostegni di prossimità, ovvero da un bisogno assunto da una sola figura che deve mediare con altri, al bisogno assunto direttamente dal soggetto disabile, che vive gli aiuti degli altri sapendone valutare l'apporto. [...] L'accompagnamento ha luogo attraverso una composizione continua di istanze istituzionali, di collegamenti tra le istituzioni in cui le diverse istituzioni devono compiere il loro dovere, in cui è difficile ragionare nella logica della sussidiarietà. Questa parola è troppo giovane e rischia di essere presa come confusione più che possibilità di congiuntura delle azioni istituzionali che tengono conto della realtà del momento di ogni istituzione. E, soprattutto nel rapporto tra le varie istituzioni, vi è una pervasività del linguaggio economico che rischia di essere assunto come l'unico che interessa»³⁴⁵.

³⁴² Vedasi: Canevaro A. (23/2/2015), *Il sostegno evolutivo*, <https://www.youtube.com/watch?v=IseJNOjyAhQ>

³⁴³ Vedasi: Annaloro E. (2016), «Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola», Dossier Oltre la medicalizzazione: tornare ad educare, *Educazione Democratica. Rivista di Pedagogia Politica*, op. cit., pp. 83-93.

³⁴⁴ Vedasi: Maturo A., Conrad P. (2009) (a cura di), *La medicalizzazione della vita*, FrancoAngeli, Milano.

³⁴⁵ Vedasi: Canevaro A. (2011), «Dal sostegno ai sostegni, dal contesto ai contesti», *Rivista dell'Istruzione*, 2, pp. 35-43.

L'evoluzione del modello dell'integrazione scolastica e sociale orientato verso una prospettiva inclusiva, dove il baricentro si sposta da un approccio clinico e bio-medico normalizzante ad un approccio educativo, bio-psico-sociale in grado di valorizzare le diversità, rivendica un affinamento dello sguardo pedagogico rivolto ad affrontare la complessità degli eventi educativi, ad interpretare criticamente e rispondere concretamente ai diversificati bisogni dell'alunno-persona, ad assumere un ruolo decisivo nella costruzione di buone prassi inclusive sulla base dell'imperativo categorico: "una scuola che fa bene l'integrazione farà bene anche l'inclusione"³⁴⁶. A tale proposito C. Imprudente, rifiutando di considerarsi una persona riduttivamente compresa nell'irreversibilità del deficit ma promotore di una diversità degna di essere narrata, ascoltata e valorizzata³⁴⁷, intervistato in merito alla scuola del futuro offre una potente ed invitante immagine.

«Un luogo che sappia valorizzare le abilità di ciascuno in misura maggiore rispetto a oggi, senza stimolare un atteggiamento di competizione tra gli alunni. Una scuola che non confonda apprendimento ed educazione con la somministrazione e l'acquisizione di concetti e nozioni, perché l'equiparazione tra un sapere nozionistico ed educazione non è corretta nei termini e ha il respiro corto. Immagino, quindi, una scuola che possa insegnare a muoversi nella cultura per farne una cosa propria, a viverla e non a esserne vissuti, a problematizzarla, criticarla e produrla»³⁴⁸.

³⁴⁶ Vedasi: Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento.

³⁴⁷ Vedasi: Imprudente C. (2003), *Una vita imprudente. Percorsi di un diversabile in un contesto di fiducia*, Erickson, Trento.

³⁴⁸ Vedasi: Giannini L. (2010), *Claudio Imprudente, geranio fiorito....grazie alla scuola*, <http://www.educationduepuntozero.it/racconti-ed-esperienze/claudio-imprudente-geranio-fiorito-grazie-scuola-3075187140.shtml>

2.3. L'importanza degli indicatori di qualità dell'integrazione: riflessioni critiche su alcune ricerche realizzate

Interrogarsi sulla qualità dell'integrazione scolastica e sociale significa indagare e riflettere criticamente in merito ad obiettivi, strumenti, pratiche, atteggiamenti, indicatori e ricerche che ne qualificano la piena realizzazione e/o il raggiungimento di livelli sufficientemente adeguati. Rispetto a quaranta anni fa la visione della scuola dell'integrazione ha subito un'evoluzione naturale influenzata dalla complessità delle mutazioni politiche e socio-culturali che hanno inciso fortemente e, non sempre in maniera positiva, nella direzione di senso delle politiche educative. Le difficoltà riguardano, soprattutto, lo scenario nazionale non unitario caratterizzato da contesti scolastici complessi e polimorfi orientati a perseguire modelli ed esperienze disomogenee di integrazione³⁴⁹ non sempre sufficientemente capaci di testimoniare un buon livello di qualità che rappresenti la base imprescindibile dell'inclusione stessa come sostenuto da P. Gaspari.

«Non sono mancate sperimentazioni di percorsi progettuali significativi (la prospettiva della pedagogia istituzionale, la proposta dello sfondo integratore, l'elaborazione di strategie progettuali di didattica integrata, etc.), ma si è trattato di punte di diamante di innovazione, piuttosto che di un sistema diffuso di approccio alla cultura dell'integrazione nelle scelte educativo-didattiche. [...] La cultura dell'integrazione necessita, infatti, di contesti scolastici riformati e rinnovati, capaci di accogliere la sfida della diversità, di cultura del cambiamento, di circolarità della comunicazione, mediante la costituzione di permanenti rapporti interistituzionali e di sistemici coordinamenti delle esperienze progettuali»³⁵⁰.

Il passaggio culturale dalla logica dell'integrazione³⁵¹ a quella dell'inclusione, ispirata essenzialmente alla Dichiarazione di Salamanca³⁵² considerata il manifesto della scuola

³⁴⁹ Vedasi: d'Alonzo L. (2008), *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia.

³⁵⁰ Gaspari P. (2005), *Speciale, innanzitutto. Autonomia, 'handicap' e scuola dell'infanzia*, Anicia, Roma, p. 54.

³⁵¹ Vedasi: Imprudente C. (1992), *E se gli indiani fossero normali? La nuova cultura dell'handicap entra nella scuola*, Cappelli, Bologna; Pavone M. (2002), *Atti della Tavola rotonda per 'I 10 anni della Legge 104'*, pp. 310-315, http://www.edscuola.it/archivio/handicap/10_anni_104.pdf

inclusiva, comprende un'estensione del concetto di integrazione non solo verso gli alunni con disabilità, formalmente certificati, ma verso tutte le forme di diversità e di differenze che, per vari motivi temporanei o permanenti, richiedono forme di aiuto speciali³⁵³. L'integrazione implica principalmente l'adattamento dell'alunno alla classe mediante un processo che si attua in contesti limitati nel tempo e nello spazio ed è affidato principalmente all'insegnante di sostegno e alle ore di supporto che dedica allo studente con difficoltà. L'inclusione rispetto all'integrazione prevede l'appartenenza della persona con disabilità ad un "ecosistema" più ampio che non si esaurisce nella scuola, ma che si sviluppa in uno spazio fisico e temporale aprendosi alla prospettiva del "Progetto di vita". L'idea innovativa della prospettiva inclusiva concepisce le diversità e le differenze come risorse per l'educazione in grado di intercettare le esigenze peculiari di ognuno al fine di trasformare radicalmente il sistema scolastico e renderlo così capace di attivare risorse, di prendersi carico dei differenti bisogni educativi che tutti gli alunni possono manifestare. Secondo D. Ianes, il modello «ICF» può identificare i «BES»

«che si generano nei vari ambiti e nelle interazioni tra di essi. BES che si generano nelle Condizioni fisiche (ad esempio un'allergia che non fa stare il bambino a scuola o altre malattie croniche), BES che si generano nella Struttura e nelle Funzioni Corporee (menomazioni sensoriali, motorie, cognitive, ecc.), BES che si generano dalle Attività personali (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione, ecc.), BES che si generano nella Partecipazione Sociale (difficoltà nel rivestire il ruolo di alunno e seguire il curriculum e le attività della classe, difficoltà di seguire le occasioni di partecipazione sociale della classe, ad esempio gite o altre occasioni informali), BES che si generano nei fattori Contestuali Ambientali (barriere architettoniche, pregiudizi, famiglia iperprotettiva, contesti sociali devianti, ecc.), BES che si generano da fattori Contestuali Personali (bassa autostima, scarse motivazioni,

³⁵² Vedasi: UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spagna, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

³⁵³ Vedasi: Caldin R., Cinotti A., Ferrari L. (2013), «La prospettiva inclusiva. Dalla risposta 'specialistica' alla risposta 'ordinaria'», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 44-57.

stili attributivi distorti, problemi di comportamento, ecc.). Un bambino può dunque avere BES derivati da tutti questi ambiti, uno o più, in interazione»³⁵⁴.

La flessibilità e l'efficacia delle risposte ai bisogni formativi di *tutti* e di *ciascuno*, propria del modello pedagogico inclusivo centrato sul singolo alunno (*child-centred pedagogy*)³⁵⁵, garantisce il diritto all'educazione da parte dello Stato, il quale riconosce a *tutti* i cittadini la possibilità di iscriversi nelle scuole ordinarie e di acquisire un'adeguata formazione, al di là delle peculiari difficoltà presenti e/o future dei soggetti in questione. La logica dell'inclusione richiede di transitare dall'idea di scuola che incarna un sistema duale unificato (lo stesso contesto classe è diviso rigidamente tra alunni "normali" e alunni "speciali") alla prospettiva di una scuola a sistema unico capace di raggiungere tutti gli alunni (in cui il gruppo-classe è costituito da eterogeneità e da differenze che confluiscono in un'identità d'aula naturale)³⁵⁶. L'educazione inclusiva non si esaurisce nella realizzazione di un sistema di "accudimento assistenziale" nei confronti della vulnerabilità e della fragilità degli alunni, ma nella modifica e nel cambiamento strutturale dei contesti istituzionali, al fine di generare le medesime opportunità evolutive nei confronti di chi vive in condizioni di difficoltà, disagio³⁵⁷, bisogno speciale allo scopo di non trasformarle in limitazioni e restrizioni alla partecipazione scolastica e sociale³⁵⁸. Secondo tale innovativo principio è fondamentale aprirsi a prospettive più ampie, nei quali la cultura inclusiva può realizzarsi e nei quali la responsabilità del processo è condivisa tra molteplici attori, *in primis* gli alunni stessi, con ruoli attivi e responsabili. La nuova filosofia inclusiva richiede un cambiamento oggettivo "forte" secondo l'interpretazione del "funzionamento" umano della persona proposta dal modello

³⁵⁴ Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento, p. 12.

³⁵⁵ Vedasi: UNICEF (2014), *Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy*, http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_12.pdf

³⁵⁶ Vedasi: Pavone M. (2003), «La formazione dei docenti per gli allievi con bisogni educativi particolari in contesti di integrazione scolastica», in G. Chiusano, M.L. Jori, R. Serra (a cura di), *La formazione degli insegnanti e la scuola in Europa*, Celid, Torino, pp. 83-98.

³⁵⁷ Vedasi: Caldin R., Righini G. (2017), «Lo 'svantaggio socio-economico, linguistico e culturale': un bisogno educativo speciale?», *Studium Educationis*, 3, pp. 39-53.

³⁵⁸ European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca, https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf

«ICF»³⁵⁹ che, descrivendo dettagliatamente e congiuntamente funzioni, abilità, capacità e problematiche, ne evidenzia il grado di attività e di partecipazione alla vita culturale, sociale e democratica. La cittadinanza autentica, promossa da contesti effettivamente inclusivi, si prefigge di ridurre i percorsi e le condizioni esistenziali fragili, invisibili, violate, negate, per potenziare relazioni di scambio, aiuto, collaborazione e reciprocità solidale al di là dell'oggettività della diagnosi e, nonostante la "scomoda" presenza del deficit e delle sue conseguenti limitazioni o disfunzionalità³⁶⁰.

La qualità dell'integrazione degli alunni con "bisogni educativi speciali" dipende, in gran parte, dalla capacità della scuola di diventare autentica comunità inclusiva di sostegno ove sia possibile reperire aiuti ed adeguate risposte per soddisfare i loro bisogni speciali. Secondo P. Sandri è necessario che ogni istituzione scolastica

«organizzi strutturalmente le proprie procedure finalizzandole all'integrazione/inclusione, superando l'aleatorietà di un'offerta formativa inclusiva legata ancora troppo spesso all'impegno personale del singolo docente e garantendo invece che essa sia prassi condivisa da tutto il personale della scuola, sottoposta a valutazione grazie all'individuazione di chiari indicatori strutturali, di processo e di risultato»³⁶¹.

Nella scuola di oggi, che aspira a diventare una comunità educante inclusiva, assumono un ruolo rilevante, ad esempio, le nuove tecnologie³⁶² in quanto consentono di elaborare proposte didattico-educative *differenziate* e "*speciali*", realizzando percorsi di formazione interattivi e collaborativi *for all*³⁶³, che focalizzano l'attenzione sulla persona, disabile e non solo, che apprende, adattandosi alle peculiari caratteristiche di *ciascun* alunno, ai molteplici stili cognitivo-affettivi nei complessi e polimorfi contesti scolastici. La didattica attuale si fonda sulla costruzione di contesti di apprendimento integrati³⁶⁴

³⁵⁹ Vedasi: OMS (2002), ICF, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, op. cit.

³⁶⁰ Gaspari P. (2017), *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, op. cit.

³⁶¹ Sandri P. (2014), «Bisogni educativi 'speciali' e diritti di inclusione», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, op. cit., p. 131.

³⁶² Guerra L. (2010) (a cura di), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Edizioni Junior, Bergamo.

³⁶³ Chabbot C. (2003), *Constructing education for development. International organizations and education for all*, RoutledgeFalmer, New York.

³⁶⁴ Vedasi: Castoldi M., Chiosso G. (2017), *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori Università, Milano.

caratterizzati da profondi cambiamenti culturali, ed organizzativi dovuti essenzialmente alla diffusione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), dove l'alunno diventa attore-protagonista nel processo di costruzione del sapere all'interno di una scuola chiamata ad esercitare un *rinnovato* ruolo all'interno della società e ad adottare nuovi modelli educativo-didattici in grado di garantire l'acquisizione di un solido bagaglio formativo per *tutti* e per *ciascun* alunno.

M. Ceruti ricorda che le sfide della complessità riguardano la scuola in grado di

«fornire le chiavi per costruire e trasformare le modalità di organizzazione dei saperi, rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro stessi oggetti e problemi. Le rapide e radicali trasformazioni antropologiche in atto chiedono alla scuola di promuovere nei singoli capacità di costruire un futuro non predeterminato, e anzi dipendente in maniera critica anche dalle capacità di visione e di immaginazione personali. Per questo la finalità della scuola di educare alla cittadinanza si declina oggi nella finalità di creare le condizioni per un apprendimento che deve accompagnare tutte le fasi della vita»³⁶⁵.

La promozione della didattica laboratoriale³⁶⁶ ed esperienziale consente al docente inclusivo di adottare un ruolo flessibile ed aperto nell'orientare l'alunno, anche in prospettiva futura, a selezionare, acquisire, spendere le conoscenze formali e informali a lui funzionali nell'ottica del passaggio dalla scuola tradizionale alla Scuol@2.0³⁶⁷ mediante l'auspicata trasformazione dei metodi, dell'organizzazione e della gestione scolastica. Tali innovazioni, nell'individuare possibili raccordi con la cultura e con le pratiche dell'integrazione, rappresentano vere e proprie opportunità formative di pluralismo didattico rivolto a valorizzare le diversità intese come risorsa nelle particolari e variegate forme di svantaggio³⁶⁸, disabilità, difficoltà³⁶⁹, disagio³⁷⁰, iperdotazione³⁷¹,

³⁶⁵ Ceruti M. (2017), «La scuola e le sfide della complessità», *Studi sulla formazione*, 2, p. 20.

³⁶⁶ Vedasi: Lascioli A., Grison R., Morbioli N. (2014), «Inclusione e didattica laboratoriale», *Nuovo Gulliver news*, 158, pp. 12-13; Lascioli A., Battistella P., Paglialunga M. (2017), «Pedagogia dell'inclusione e pratiche laboratoriali per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 435-454.

³⁶⁷ Miur (2015), *Piano Nazionale Scuola Digitale*, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/21108/Piano+nazionale+scuola+digitale/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1>

³⁶⁸ Vedasi: Bauman Z. (2005), *Vite di scarto*, Laterza, Bari; Palmieri C. (a cura di) (2012), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

ecc...In sintesi, la scuola dell'autonomia³⁷² ha accolto positivamente la sfida dell'integrazione impegnando il team docente, insegnanti curricolari e specializzati, nella realizzazione e nella progettazione di percorsi educativo-didattici diversificati e differenziati secondo i criteri indicati dai processi di *individualizzazione*, *personalizzazione* e *differenziazione*, sia adottando una pluralità di approcci, strategie, metodi e tecnologie, sia realizzando percorsi personalizzati mediante attività di recupero e/o potenziamento finalizzati a sostenere i bisogni educativi degli alunni con «BES» nella costruzione del personale Progetto di vita³⁷³. Tenendo ben presente che l'inclusione scolastica di qualità non può prescindere dalla creazione di un contesto educativo attento alla valorizzazione delle differenze individuali e alla gestione della classe nella sua interezza, ne consegue che l'accoglienza e l'accompagnamento competente³⁷⁴ dell'alunno con disabilità comportano adattamenti e cambiamenti reciproci, sia da parte dello studente che all'interno del contesto scuola³⁷⁵, in nome di «un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e delle conoscenze incorporate»³⁷⁶.

Alla costruzione di una cultura realmente inclusiva concorrono le ricerche (descrittive, di ricerca-azione, di definizione degli indicatori), svolte recentemente in Italia, per valutare l'importanza della qualità dei processi legati all'integrazione, alle buone prassi scolastiche adottate accanto alle esperienze che testimoniano le difficoltà oggettive legate alla sua piena realizzazione. Le principali ricerche sulla qualità dell'integrazione scolastica (Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli; INVALSI, ecc....) non ne mettono certamente in dubbio l'irrinunciabile valore civile accanto

³⁶⁹ Vedasi: Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna.

³⁷⁰ Vedasi: Giorgetti Fumel M., Chicchi F. (a cura di) (2012), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*, Mimesis, Milano.

³⁷¹ Vedasi: Morganti A., Marsili F., Signorelli A. (2017), «Una proposta inclusiva tra gli approcci alla gifted education: The schoolwide enrichment model», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 16 (1), pp. 35-41.

³⁷² Associazione Treelle (2006), *Per una scuola autonoma e responsabile. Analisi, confronti e proposte*, Quaderno 5, Associazione Treelle, Genova.

³⁷³ Convegno (24 maggio 2018), *Il Progetto di vita e il processo di inclusione dei ragazzi con disabilità. Anche alla luce del d.lgs. 66/2017*, Provincia, Ambito Territoriale Sociale di Brindisi e Cooperativa Socio culturale.

³⁷⁴ Canevaro A. (2009), «La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente», *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), pp. 417-439.

³⁷⁵ Vedasi: Stainback W., Stainback S. (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica. Nuove reti organizzative per il sostegno*, Erickson, Trento.

³⁷⁶ Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, op. cit., pp. 88-95.

all'importanza delle risorse finanziarie ed umane investite, ma individuano evidenti criticità in merito alla creazione di buone prassi, non sempre efficaci, che rispondano in modo equo e stabile ai fondamentali diritti degli alunni con disabilità e delle loro famiglie. Le ricerche descrittive orientate a valutare i livelli di qualità dell'integrazione³⁷⁷ hanno analizzato, per mezzo di questionari rivolti agli insegnanti, dirigenti e famiglie, prevalentemente le prassi rispetto ai risultati prodotti dai processi cogliendo gli elementi di significatività, di trasferibilità e di consolidamento delle esperienze, le condizioni di realizzazione, la ricaduta e la crescita professionale derivate³⁷⁸. Dall'indagine delle ricerche sulle buone prassi nelle singole classi o scuole focalizzate sugli aspetti strutturali, processuali e di esito dell'integrazione, è stato possibile ricavare alcuni "principi attivi" ed elementi positivi efficaci atti a costruire e a documentare la qualità quali, ad esempio: la forte collaborazione esistente tra gli insegnanti, l'apertura al territorio e l'utilizzo delle sue risorse, la costruzione attiva degli apprendimenti da parte degli alunni, le relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola con le loro varie diversità sono la trama indispensabile per tessere l'integrazione, l'uso dell'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei, la *peer education*, il *tutoring*, la realizzazione del Piano Educativo Individualizzato-Progetto di vita raccordato con la programmazione di classe, il coinvolgimento della famiglia³⁷⁹. Secondo l'approfondita analisi del materiale raccolto e curato dall'Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli la parziale efficienza dell'impianto scolastico tradizionale, pur riferendosi ad un modello teorico e legislativo avanzato, è causata essenzialmente da carenze organizzative, da scarso controllo qualitativo dei processi, dall'assenza di verifica dei risultati rispetto alle finalità,

³⁷⁷ Ulteriori ricerche propongono principi, procedure e strumenti orientati a forme di indagine e di progettazione qualitative, volti a valutare sia la Qualità della vita della persona con disabilità, sia la qualità dell'integrazione scolastica. Tra questi lo strumento QdV-dis (Qualità di Vita dei disabili) e Sistema ISIS (Indagine di Soddisfazione dell'Integrazione Scolastica) presentati nel volume: Crispiani P., Giaconi C. (2010), *Qualità di vita e integrazione scolastica. Indicatori e strumenti di valutazione per le disabilità*, Erickson, Trento.

³⁷⁸ Vedasi: Canevaro A., Ianes D. (2002), «Quale qualità dell'integrazione scolastica», in Provincia di Ravenna, *Per una integrazione di qualità. Progetto di ricerca per la definizione di un sistema di indicatori utili per valutare la qualità dell'integrazione scolastica*, http://cdhs.racine.ra.it/publicazioni/materiali/ricerca_integr_ra/integrazione.pdf; CDH Bologna, CDH Modena (2003) (a cura di), *Bambini, imparate a fare le cose difficili. Alunni disabili e integrazione scolastica di qualità*, Erickson, Trento.

³⁷⁹ Vedasi: Canevaro A., Ianes D. (2002) (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento; Canevaro A., Ianes D. (2015) (a cura di), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento (nuova edizione).

alle carenze del piano finanziario da parte del sistema nazionale d'integrazione scolastica³⁸⁰. I nodi critici mettono in evidenza come il modello italiano sia generalmente poco trasparente, in quanto la certificazione di disabilità viene, talvolta, riconosciuta, con ampio margine di discrezionalità, anche ad alunni che presentano difficoltà o svantaggi. Inoltre, è un modello poco "intelligente", perché fondato sul rigido binomio "alunno con disabilità-insegnante di sostegno", assegnato dall'amministrazione scolastica secondo criteri di quantificazione oraria conseguenti alla certificazione medica. L'eccessiva mobilità dei docenti specializzati per il sostegno (il 43% degli allievi con disabilità nella primaria e secondaria di 1° grado cambia insegnante di sostegno una o più volte all'anno) e l'insoddisfacente formazione di base nella didattica speciale inclusiva dei docenti curricolari non sembrano sollecitare, sostenere, premiare l'integrazione, né l'efficacia degli interventi inclusivi di qualità nelle scuole, soprattutto di secondaria di 1° e 2° grado. A tutto ciò si aggiunge l'imprescindibile necessità di promuovere in tutte le famiglie, spesso isolate e appartenenti a gruppi sociali svantaggiati, la cultura dell'integrazione, l'accettazione e il rispetto delle diversità attivando processi di corresponsabilizzazione nell'elaborazione del «PEI-Progetto di vita». La via italiana all'integrazione va, quindi, ripensata con spirito innovativo e, soprattutto, con maggiore attenzione alle concrete esigenze degli alunni e delle loro famiglie intervenendo sul piano organizzativo, pedagogico-didattico a partire dalla formazione iniziale ed in servizio e dall'allocazione delle risorse umane e finanziarie. I risultati della ricerca valorizzano un nuovo approccio all'integrazione ispirato alle seguenti esigenze fondamentali:

- «1. mettere al centro l'efficacia e l'efficienza delle prassi di integrazione scolastica e i risultati positivi che essa deve produrre per gli alunni con disabilità e le loro famiglie [...]. 2. Garantire la piena corresponsabilizzazione di tutti i docenti nei processi di [...]. 3. Realizzare un nuovo servizio permanente (Centro Risorse per l'Integrazione-CRI) [...] 4. Valorizzare appieno le possibilità di autonomia gestionale e organizzativa delle istituzioni scolastiche[...]. 5. Rendere realmente possibile la collaborazione della famiglia con la scuola e i servizi sociali e sanitari[...]. 6. Potenziare pratiche di

³⁸⁰ Vedasi: Associazione Treille, Caritas italiana, Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e prospettive*, Erickson, Trento.

coordinamento e collaborazione a livello di comunità locale [...]. 7. Fornire sistematicamente una valutazione delle pratiche e dei risultati dell'integrazione scolastica [...]. 8. Abbandonare le rigide e inadeguate procedure che riducono l'integrazione a una meccanicistica attribuzione di insegnante/ore di sostegno ad alunni con disabilità o con difficoltà di varia natura [...]. 9. Assicurarci che gli elementi progettuali del nuovo modello siano applicabili, pur con le dovute modificazioni, anche ad altre situazioni di difficoltà al di là della disabilità»³⁸¹.

Gli studi e le esperienze italiane in materia di valutazione della qualità dei processi inclusivi fanno principalmente riferimento alle prime lungimiranti ricerche sulla definizione degli indicatori di qualità promosse da A. Canevaro, M. Tortello, D. Ianes³⁸², P. Gherardini, S. Nocera³⁸³ che hanno contribuito a farci riflettere su chi sono e dove sono gli "handicappati" a scuola e come vivono l'esperienza in classe³⁸⁴. Inoltre, hanno proposto l'elaborazione di varie ipotesi di indicatori osservabili ed eventualmente misurabili relativamente agli aspetti *strutturali* (risorse umane e finanziarie, ecc...), *processuali* (Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale, progettazione educativo-didattica, continuità scolastica, ecc..) e di *risultato* (competenze professionali, rappresentazioni mentali e atteggiamenti, ecc...) rilevabili nei contesti scolastici ed utili per il monitoraggio e la valutazione della qualità dell'integrazione. Per favorire un'integrazione di qualità³⁸⁵ la scuola italiana ha bisogno di attivare qualche leva strategica che dovrebbe partire dalla definizione e dal rispetto di *Livelli essenziali di qualità dell'inclusione* per giungere alla costruzione di un percorso partecipato da parte degli attori principali:

³⁸¹ Associazione Treeille, Caritas italiana, Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e prospettive*, op. cit., pp. 191-193.

³⁸² Vedasi: Canevaro A. (1999), «Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione», in D. Ianes, M. Tortello, (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Erickson, Trento, 89-102; Ianes D. (1999), «Strategie prioritarie per dare Qualità all'integrazione scolastica», in Ianes D., Tortello M. (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento, pp. 9-16.

³⁸³ Vedasi: Gherardini P., Nocera S. (2000), *L'integrazione delle persone Down*, Erickson, Trento; Nocera S. (2008), «Gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica», *Voci di strada*, 1, 23-26.

³⁸⁴ Canevaro A. (1984), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, NIS, Roma.

³⁸⁵ Ferrante F. (2017), «La qualità dell'istruzione in Italia: un'eredità del passato?», *Scuola democratica. Learning for Democracy*, 2, pp. 343-366, <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/87593>

«un insieme di aspetti strutturali e processuali “garantiti” all’utenza in ogni caso, una soglia minima esigibile di Qualità, sotto la quale non si può andare in nessun caso. Una sorta di definizione di requisiti minimi, di standard concordato e socialmente accettato dalle parti: scuola, sanità, famiglie, enti locali»³⁸⁶.

Tra le ricerche promosse dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e degli enti ad esso collegati³⁸⁷ (progetto *I CARE*³⁸⁸, *Quadis-kit*³⁸⁹), quella dell’INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione)³⁹⁰ evidenzia l’incidenza positiva dell’integrazione proveniente dalla maggiorparte delle scuole italiane, pur avvertendo il bisogno di affrontare e di risolvere inadeguatezze ed incongruenze del sistema nel suo complesso che spesso si occupa in modo burocratico e routinario delle differenze e delle diversità nonostante l’attenzione riposta dalle politiche scolastiche e sociali verso le persone con “bisogni educativi speciali” che richiedono interventi personalizzati, individualizzati e differenziati³⁹¹. Tra gli indicatori strutturali presenti nel contesto scolastico, ovvero i presupposti fondamentali dell’integrazione, emergono forti criticità quali: l’affollamento delle classi; la mancanza di formazione specifica sulle tematiche dell’inclusione dei docenti curricolari con la conseguente e

³⁸⁶ Ianes D. (2008), «L’Index per l’inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità», in T. Booth, M. Ainscow (a cura di), *L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, op. cit., p. 89 (pp. 43-106).

³⁸⁷ L’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, nei primi anni 2000, ha contribuito concretamente alla valutazione della qualità dell’integrazione in Italia mediante la creazione e la proposta alle scuole di *Quadis-kit* uno strumento per l’autoanalisi e l’autovalutazione d’istituto che individua i punti di forza e gli elementi di criticità dei processi di integrazione in atto in ottica di miglioramento e di sinergia virtuosa tra le scuole. Vedasi: Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (2015), *Progetto QUADIS 2013*, www.quadis.it

³⁸⁸ Fiorin I. (2007), «Il progetto ‘I Care’: una leva strategica per l’integrazione», *L’integrazione scolastica e sociale*, 6 (5), pp. 409-414.

³⁸⁹ Durante gli anni scolastici dal 2007 al 2009, il Miur si è fatto promotore della ricerca ‘*I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa*’ rivolta alla rilevazione dei problemi dell’integrazione scolastica e sociale degli alunni con disabilità, <http://icare.istruzione.bergamo.it/icarempi.pdf>

³⁹⁰ Nell’a.s. 2005/06 l’INVALSI (con la collaborazione del MIUR e delle Associazioni di persone con disabilità presenti nell’Osservatorio permanente per l’integrazione scolastica) ha promosso una ricerca, tramite un questionario testato e validato, in merito agli indicatori di qualità dell’integrazione scolastica degli alunni con disabilità rivolta alle scuole statali e non statali di ogni ordine e grado che hanno risposto volontariamente nella percentuale del 62% (le scuole dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione hanno offerto il feedback maggiore),

http://www.cpaonline.it/carica/agenda22/2_INTRODUZIONE.pdf

³⁹¹ Demo H., *Didattica aperta, differenziazione e partecipazione*, <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/heidrun-demo-didattica-aperta-differenziazione-e-partecipazione/39199/default.aspx>

deleteria delega agli insegnanti specializzati³⁹²; la discontinuità didattica dovuta al dilagante precariato dei docenti; le barriere architettoniche e le relative problematiche legate all'accessibilità³⁹³.

«L'inclusione delle persone con disabilità (e non solo) implica l'adozione di una *chiave di lettura pedagogico-didattica*, in quanto non si tratta di riparare e di curare terapeuticamente il «diverso», ma di rifondare l'intervento educativo negli ambiti della progettualità e dell'autonomia per non ricadere in soluzioni didattiche preconfezionate, meccanicistico-standardizzate, certamente riduttive rispetto alla complessità della persona»³⁹⁴.

Per quanto riguarda gli indicatori di processo, cioè le modalità con cui si svolge l'integrazione, viene segnalata la parziale funzionalità dei gruppi di lavoro di Istituto, l'incompletezza delle indicazioni rilasciate dalle Aziende Sanitarie Locali riguardo la Diagnosi funzionale, la delega al docente di sostegno nella formulazione del PEI ratificato solo formalmente dal Consiglio di classe. Infine tra gli indicatori di risultato, ovvero le modalità di valutazione degli esiti annuali dell'integrazione, viene confermato l'uso esclusivo di prove differenziate, affiancato in misura minore da altre prove, che non dà luogo al conseguimento del diploma, ma al semplice attestato di frequenza. Poco diffusa appare l'autovalutazione della qualità realizzata nelle scuole, così come poco rassicurante risulta essere la percezione dei cambiamenti nella didattica quotidiana che riconosce ancora troppa importanza alla tradizionale lezione frontale a fronte di un auspicabile cambiamento di prospettiva metodologica ed educativa³⁹⁵.

«Nonostante alcune positive esperienze di monitoraggio della qualità dell'inclusione, tale modalità non è stata ancora messa a sistema, e rimane circoscritta ad alcune virtuose realtà scolastiche. Le scuole devono creare contesti inclusivi nei quali tutti gli alunni abbiano la possibilità di una piena partecipazione: in ottica dell'International

³⁹² Vedasi: Zappaterra T. (2018), «Valutare la formazione dell'insegnante specializzato», in S. Ulivieri, *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento*, PensaMultimedia, Lecce, pp. 1131-1135.

³⁹³ Vedasi: Mura A. (2012), «Barriere architettoniche e percorsi di inclusione: un'esperienza internazionale nella scuola primaria», *Revista de educaciòn inclusiva*, 3 (2), pp. 95-102.

³⁹⁴ Vedasi: Gaspari P. (2018), «Per una formazione 'non medicalizzata' del docente di sostegno in prospettiva inclusiva», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 17 (3), p. 405.

³⁹⁵ Nocera S. (2007), *Una ricerca sulla qualità dell'integrazione scolastica*, <http://www.superando.it/2007/10/24/una-ricerca-sulla-qualita-dellintegrazione-scolastica>

Classification of Functioning (ICF) ciò significa aumentare i facilitatori e ridurre le barriere/ostacoli, e questo è possibile soltanto a partire da un monitoraggio dei processi inclusivi che si realizzano»³⁹⁶.

2.4. Il passaggio dall'integrazione all'inclusione delle differenze e delle diversità

Dal punto di vista della Pedagogia speciale³⁹⁷ orientata in ottica inclusiva è opportuno declinare la tematica dell'inclusione, quale processo che valorizza eticamente *ogni* categoria di *differenza* e di *diversità*, introducendo una sintetica riflessione sulla dialettica esistente tra il processo d'integrazione e di inclusione legate da un rapporto di reciproca complementarietà. L'etimologia del termine *integrazione* indica l'inserimento del soggetto in un gruppo che richiama l'idea di esclusione inerente alle logiche assimilatorie e di normalizzazione delle diversità. Mentre il processo dell'integrazione si basa sull'adattamento degli alunni con "bisogni educativi speciali" ad un'organizzazione scolastica fondamentalmente pre-strutturata per gli alunni "normoabili" che tende a rendere i primi simili agli altri, l'ottica inclusiva non misura la distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma riconosce e valorizza le differenze³⁹⁸ e le diversità ponendole al centro dell'azione educativa. L'integrazione, secondo P. Gaspari,

«era la finalità prioritaria della "tradizionale" didattica speciale a servizio degli alunni disabili, mentre l'inclusione intende rivolgere la sua attenzione ai bisogni formativi, partecipativi di *tutti* i soggetti appartenenti alla comunità sociale e culturale, rileggendo il problema dell'esistenza di barriere comunicative, culturali, sociali, apprenditive, etc., oltreché architettoniche che incidono fortemente sulla qualità della

³⁹⁶ Ruzzante G. (2016), «Strumenti per valutare l'inclusione: una rassegna italiana», *Form@re*, 16 (3), pp. 173-182, <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/19123>

³⁹⁷ Vedasi: Caldin R. (2014), «La Pedagogia Speciale, la sua situazione paradossa e il debito (impagabile) alla generazione che ci ha preceduto», in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, PensaMultimedia, Lecce.

³⁹⁸ Vedasi: Heidegger M. (2009), *Identità e differenza*, Adelphi, Milano.

vita di ogni persona, indipendentemente dalla presenza di oggettive disabilità e disagi»³⁹⁹.

La logica dell'inclusione va oltre l'integrazione⁴⁰⁰ poiché, un contesto scolastico accogliente ed inclusivo per *tutti* gli alunni, offre le condizioni ideali e funzionali per la loro integrazione riconoscendo il valore della diversità come luogo finalizzato alla convivenza che contribuisce a realizzare il confronto libero e pluralistico⁴⁰¹. Nella prospettiva inclusiva ri-conoscere la particolare condizione di vita delle persone con deficit e/o in situazioni di handicap, disagio, marginalità assume il significato di conoscere *ex-novo* la persona con disabilità, "diversa" o con "bisogni educativi speciali", superando il condizionamento, l'effetto alone degli stereotipi, dei pregiudizi, del *curriculum medico* pregresso fondato sulle declaratorie sanitarie o sugli esiti di *screening* standardizzanti, somministrati indistintamente; significa, inoltre, rifiutare e ridurre gli emarginanti processi di categorizzazione e stigmatizzazione delle differenze e diversità *tutte*, evitando il facile quanto deterministico ricorso esclusivo alle valutazioni clinico-diagnostiche. Ogni persona, del resto, è portatrice di una singolare ed originale individualità che va "letta" e considerata nella sua globalità sistemica costituita da irripetibili modi di agire e reagire, di sentire e di essere, di funzionare che le indagini quantitative affidate alle standardizzate e schematiche *check lists* non riescono a penetrare in profondità, nella dimensione più autentica della speciale storia di vita della persona diversa⁴⁰². L'inclusione è un processo finalizzato alla produttiva convivenza delle differenze e delle diversità frutto di fenomeni di interscambio e di fertile interrelazione con gli altri, all'interno di contesti formativi (socio-culturali, relazionali, fisici, strutturali) accoglienti in grado di riconoscere i diritti-doveri di cittadinanza e la partecipazione scolastica e sociale di ogni persona. Come giustamente osserva L. Cottini

³⁹⁹ Gaspari P. (2014), «Inclusione e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, op. cit., p. 81.

⁴⁰⁰ Ianes D. (2004), *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento.

⁴⁰¹ Medeghini, R. (2006), «Problematizzare il concetto di integrazione», in M. Colleoni, *Quaderni di Animazione & Formazione. Costruire biografie nella disabilità: Luoghi sociali aperti alla disabilità*, Animazione Sociale, Gruppo Abele, Torino, pp. 25-37.

⁴⁰² Vedasi: Zurru A.L. (2013), «Disabilità, salute e processi identitari: un approccio interdisciplinare tra sapere pedagogico e scienze mediche», in A. Mura, A.L. Zurru (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, FrancoAngeli, Milano.

«il diritto di ognuno a fruire di una dimensione realmente inclusiva non dipende dalle risorse disponibili, quanto dall'affermazione, che deve diventare sempre più consapevolezza radicata, che per tutti gli individui devono essere previste le medesime opportunità, senza bisogno di dover chiedere e rivendicare ogni giorno i propri diritti. Il concetto di inclusione, infatti, si appella a un fondamento teorico assoluto, che vede ogni individuo indipendentemente dai tratti culturali o personali, come entità costitutiva dell'istituzione sociale, che trova nella piena valorizzazione di tutti la sua stessa ragione d'essere»⁴⁰³.

Nella prospettiva inclusiva un passo obbligato è rappresentato dalla rimozione degli ostacoli e delle barriere strutturali, culturali, sociali ed economiche che impediscono la piena partecipazione e l'assunzione diretta di responsabilità, allo scopo di favorire l'autonomia personale e sociale predisponendo contesti effettivamente inclusivi garanti del diritto di cittadinanza attiva di *tutte* le persone, al di là dei limiti imposti dalle differenti condizioni di vita nell'ottica del miglioramento e della piena partecipazione⁴⁰⁴. L'educazione inclusiva⁴⁰⁵ è diventata uno dei principi fondamentali per lo sviluppo di una società più giusta⁴⁰⁶ in grado di assicurare il diritto di piena cittadinanza a tutti i suoi membri, nei loro specifici bisogni di autonomia, affermazione e riconoscimento in vista della piena partecipazione ed appartenenza⁴⁰⁷.

«Il futuro deve essere pensato come il tempo della presa in carico della complessità infinita del reale umano in tutti i campi della società, accettando di non poterla misurare né inquadrare in categorie. È la condizione prima affinché si possa aprire l'era del pieno riconoscimento del valore costruttivo della dissonanza, di un'educazione votata all'alterità e alla relazione, della considerazione effettiva dei desideri, dei bisogni e delle vulnerabilità che ci uniscono e che ci diversificano, del

⁴⁰³ Cottini L. (2016), «Il paradigma dell'inclusione scolastica: un inquadramento», *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 1 (1), p. 36. (32-50).

⁴⁰⁴ Vedasi: ICF (2001), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, op. cit.

⁴⁰⁵ Vedasi: Watkins A., Ebersold S., Lénárt A. (2014), «Data Collection to Inform International Policy Issues on Inclusive Education», in C. Forlin, T. Loreman (a cura di), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)*, 3, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 47-53.

⁴⁰⁶ Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento.

⁴⁰⁷ Vedasi: Mittler P. (2000), *Working towards inclusive education*, David Fulton Publishers, London.

passaggio da una visione che considera la persona disabile come un oggetto a una visione che la riconosce come soggetto, del rifiuto di alienare un individuo in ragione della sua diversità e della lotta contro tutte le forme di disprezzo»⁴⁰⁸.

A livello internazionale il concetto di inclusione contempla sia l'educazione di specifici gruppi di alunni considerati vulnerabili in contesti regolari, sia la necessità di cambiare l'organizzazione e la struttura scolastica al fine di garantire alle diversità tutte adeguate relazioni di cura educativa, cooperazione, personalizzazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento⁴⁰⁹. Nella riflessione pedagogica italiana il rapporto di complementarietà e/o di contrapposizione fra integrazione e inclusione riveste un ruolo importante prestandosi a varie interpretazioni. La dimensione dell'integrazione scolastica implica adattamento e assimilazione degli alunni, con disabilità e non, alle richieste del sistema scolastico mentre in quella inclusiva è il contesto scolastico che deve adattarsi alla diversità di tutti gli alunni. L'inclusione si rivolge a tutti gli alunni proponendo un cambiamento culturale, didattico ed organizzativo dell'istituzione scolastica e della didattica tradizionale così come sostenuto dall'approccio anglosassone radicale dei *Disability studies*⁴¹⁰ orientato alla piena realizzazione dell'inclusione da parte di una scuola che non ponga barriere, in quanto considerate causa della disabilità, ma faciliti l'apprendimento e la partecipazione sociale di tutti gli alunni. Per sviluppare l'inclusione scolastica è necessario un rivoluzionario cambio di prospettiva che prevede il superamento delle politiche di integrazione volte a garantire misure specifiche per alcune tipologie di alunni a favore della trasformazione della cultura e dell'organizzazione della scuola affinché diventi veramente capace di accogliere e di proporre percorsi educativo-

⁴⁰⁸ Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento, p. 50.

⁴⁰⁹ Vedasi: OECD (2007), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/education/school/40299703.pdf>; UNICEF (2012), *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*, Position Paper, UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS), Geneva, https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf; World Education Forum (2015), *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, Incheon, Republic of Korea, World Education Forum, 19–22, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>; UNESCO (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>.

⁴¹⁰ Vedasi: Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.

didattici rivolti a tutti, indipendentemente dalle loro caratteristiche. Il modello interpretativo che pone le politiche di integrazione nella cornice del processo inclusivo⁴¹¹ propone una scuola che trasforma le proprie pratiche affinché tutti gli alunni che la frequentano possano sentirsi accolti e protagonisti, oltre che godere di processi di apprendimento della massima qualità possibile. Nel condividere le stesse finalità, ovvero il massimo apprendimento possibile e la piena partecipazione, il processo di integrazione pone l'attenzione su alcuni gruppi di alunni più a rischio di esclusione di altri, quelli con «BES», mentre l'inclusione fornisce la cornice generale per tutti e fissa le misure d'equità che permettono di godere dei diritti universali sanciti dalle dichiarazioni internazionali⁴¹². T. Zappaterra sostiene opportunamente che il paradigma dell'integrazione/inclusione delle persone con “bisogni educativi speciali” nella scuola e nella società

«costituisce la punta più avanzata di un processo culturale susseguito alla maturazione dell'immaginario sulla disabilità e culminato nella presa d'atto della dignità umana e dei diritti dei disabili ad avere pari opportunità. Tale processo di integrazione/inclusione, i cui prodromi sono rintracciabili in azioni normative e istituzionali a livello internazionale, si presenta in continua evoluzione e avviato attualmente verso molteplici e sempre più aperte soluzioni»⁴¹³.

La Pedagogia speciale sostiene con forza la qualità dell'integrazione in quanto fondamento dell'inclusione in contrasto con la normalizzazione delle diversità⁴¹⁴. In quest'ottica la scuola che promuove l'inclusione risponde in modo efficacemente individualizzato e personalizzato⁴¹⁵ ai “bisogni educativi speciali” degli alunni sia con disabilità sia con difficoltà e/o svantaggio tenendo conto dell'orizzonte culturale

⁴¹¹ Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, op. cit.

⁴¹² ONU (1948), *Dichiarazione universale dei diritti umani*, op. cit., ONU (2006), *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*, op. cit.

⁴¹³ Zappaterra T. (2010), *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa, p. 14.

⁴¹⁴ de Anna L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci, Roma.

⁴¹⁵ Alla base delle nuove didattiche i due principi pedagogici fondamentali per il paradigma dell'inclusione sono quello dell'*individualizzazione* e della *personalizzazione*. Individualizzare l'insegnamento comprende l'utilizzo di una pluralità di mediatori didattici affini alle diverse abilità e stili cognitivi degli alunni; nella personalizzazione l'insegnamento stimola gli studenti a sperimentare personali percorsi di apprendimento. Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.

inclusivo finalizzato a sviluppare una scuola che sappia leggere e rispondere a tutte le differenze e diversità di *ogni* alunno. R. Medeghini giustamente afferma che

«nell'integrazione il riferimento è alla disabilità e ai bisogni speciali e l'attenzione è posta su processi di razionalizzazione, adattamento e normalizzazione, mentre l'inclusione ha come riferimento l'insieme delle abilità differenti attraverso le quali gli alunni si propongono ai loro insegnanti, innescando così richieste di cambiamento nei confronti dell'organizzazione didattica»⁴¹⁶.

L'inclusione, il senso di appartenenza e il diritto di cittadinanza delle diversità implicano l'esigenza di promuovere processi inclusivi sinergici tra le risorse formative scolastiche ed extrascolastiche, per progettare possibili alleanze ecosistemiche nel territorio, riducendo i processi di esclusione, marginalizzazione e segregazione, nel rispetto dei principi dell'autentica solidarietà, accoglienza ed equità. I processi inclusivi⁴¹⁷ sono complessi, dinamici, in continua costruzione, non vincolati ad una rigida norma omogeneizzante, ma rivolti alla continua strutturazione e destrutturazione delle organizzazioni e dei contesti istituzionali. Le riflessioni sull'inclusione⁴¹⁸ non si limitano alla sfera del sociale, ma coinvolgono molteplici istituzioni, tra le quali la scuola orientata a promuovere l'educazione per tutti⁴¹⁹, a favorire il cambiamento strutturale del sistema scolastico ordinario per trasformarlo in un'istituzione democratica ed egualitaria che renda attiva la partecipazione di tutti i membri della comunità scolastica. L'inclusione, quale nuova frontiera educativa⁴²⁰, è cultura della partecipazione di *tutti* e di *ciascun* alunno ai processi di socializzazione e di apprendimento comuni all'interno di una scuola democratica⁴²¹ e accogliente, concepita come una comunità solidale che guarda positivamente alle differenze e alle diversità come categorie storico-esistenziali⁴²², allo

⁴¹⁶ Medeghini R. (2008), «Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione», in G. Onger (a cura di), *Trent'anni di integrazione. Ieri, oggi, domani*, Vannini, Brescia, p. 91.

⁴¹⁷ Vedasi: Oliver M. (1996), *Understanding disability, from theory to practice*, Palgrave, Houndmills.

⁴¹⁸ Vedasi: Lindsay G. (2003), «Inclusive education: A critical perspective», *British Journal of Special Education*, 30 (1): 3-12.

⁴¹⁹ Vedasi: Unesco (2015), *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*, op. cit.

⁴²⁰ Vedasi: Nind M., Sheehy K., Simmons K., Rix J. (2004), *Inclusive Education. Diverse Perspectives*, Fulton, London.

⁴²¹ Vedasi: Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, op. cit.

⁴²² Vedasi: Fiorucci A. (2016), «Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV (1), pp. 47-65.

scopo di porle al centro dell'azione educativa. M. Baldacci afferma che il ruolo della scuola è determinante per realizzare un'autentica democrazia quale

«condizione fondamentale di una vera educazione. Soltanto in una democrazia si hanno le condizioni che permettono una piena espansione della personalità di tutti gli individui. Democrazia ed educazione si tengono reciprocamente. Quando si indebolisce l'una si indebolisce anche l'altra. La fede democratica di un Paese si misura dalla dedizione che questo Paese ha verso la scuola e verso l'educazione»⁴²³.

I processi inclusivi non riguardano soltanto gli alunni con disabilità, ma investono ogni soggetto a rischio di marginalità⁴²⁴ all'interno di una scuola che dovrebbe manifestare una sempre maggiore capacità di rispondere alla diversità degli specifici bisogni formativi degli alunni, essere veicolo di un ben-essere diffuso e radicato, produrre progetti innovativi secondo un'idea di scuola che non si limita ad integrare gli esclusi, ma si rende disponibile a modificare radicalmente le pratiche e le ideologie del sistema di istruzione⁴²⁵. L'interessante approccio di ricerca dei *Disability studies* orientato ad indagare, problematizzare e a destrutturare i contesti socio-culturali all'interno della quale la persona con disabilità vive, promuove il cambiamento radicale della società mediante la partecipazione attiva delle persone con "bisogni educativi speciali" nelle scelte che riguardano la loro qualità di vita⁴²⁶. I *Disability Studies* intendono eliminare tutte quelle forme e strumenti di esclusione a livello politico, legislativo, culturale radicate nel nostro sistema istituzionale fautrici di forme di discriminazione, di svantaggio, di disparità, di disuguaglianza⁴²⁷ focalizzando l'attenzione sulle condizioni discriminanti quali la

⁴²³ Baldacci M., *Per un'idea di scuola democratica*, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, seminario di studio all'interno della rassegna «Scuola e democrazia», 8 novembre 2017, <http://webtv.uniurb.it/massimo-baldacci-i-mercoledì-alluniversità-scuola-e-democrazia>

⁴²⁴ Vedasi: Fratini C. (1997), «Handicap e marginalità sociale», in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 117-145.

⁴²⁵ Vedasi: Barton L. (2001) (a cura di), *Disability, Politics and Struggle for Change*, David Fulton, London.

⁴²⁶ Vedasi: Convegno Internazionale, *Disability Studies & Inclusive Education*, promosso dal Gruppo di ricerca Inclusione e Disability Studies, Roma, 30-31 Maggio 2017.

⁴²⁷ Vedasi: Charlton J.I. (1998), *Nothing about us without us: Disability Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkeley; Quinn G., Degener T. (2002), *Human Rights & Disability*, United Nations, New York-Geneva.

povertà⁴²⁸, la disoccupazione, le politiche educative e sociali disabilitanti, le barriere architettoniche e comunicative⁴²⁹, culturali e gli atteggiamenti sociali che producono l'esclusione dalla cittadinanza attiva e lo stigma sociale della diversità in quanto non corrispondenti alle aspettative "abiliste" normalizzanti⁴³⁰ legate all'esistenza di

«un'idea generale condivisa di norme, di regole e di comportamenti, una sorta di verità oggettiva nella quale si iscrivono dei ruoli sociali definiti dalla società; tentare di normalizzare le persone attraverso apparenze ordinarie, come possono essere i ruoli sociali valorizzanti, può assumere il senso di una violenza integrante, di una standardizzazione limitativa alla cui base si trovano la negazione e l'espulsione delle differenze»⁴³¹.

La prospettiva dell'inclusione, in nome di legittimi principi autoaffermativi ed emancipativi, intende rompere gli schemi culturali del passato per costruirne di nuovi evidenziandone gli aspetti più critici dell'integrazione stessa, soprattutto in ambito scolastico. Al fine di non perpetuare un'azione didattica normalizzante ed oppressiva nei confronti della diversità, i processi inclusivi sollecitano il superamento del sistema scolastico tradizionale, promuovendo il passaggio verso una scuola centrata sulle teorie della costruzione condivisa delle conoscenze, sul bisogno di appartenenza alla *community of learners*⁴³², sull'uguaglianza delle opportunità per *tutti* e *ciascun* alunno, ponendo fondamentale attenzione sui concetti di giustizia sociale, equità formativa, affermazione

⁴²⁸ Seminario Internazionale (2017), *La povertà educativa minorile. Spunti ed esperienze di altri paesi nella lotta contro la povertà educativa minorile*, Con i Bambini-Impresa sociale-Associazione Treelle, 9 giugno, Roma.

⁴²⁹ Vedasi: Haynes T. (2017), *La stanza delle meraviglie*, 01 Distribution, USA; Dubosc F. (2018), *Tutti in piedi*, Vision Distribution, Francia-Belgio.

⁴³⁰ Vedasi: Oliver M. (1990), *The politics of Disablement*, Macmillan, Basingstoke.

⁴³¹ Medeghini R. (2013), «Quale inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso 'Disability Studies Italy'», in R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*, op. cit., p. 33.

⁴³² Vedasi: Brown A. L., Campione J. C. (1994), «Guided discovery in a community of learners», in K. McGilly (a cura di), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, MA: MIT Press, Cambridge, pp. 229-272; Ligorio M.B. (1994), «Community of learners. Strumenti per imparare collaborando», *Italian Journal of Educational Technology*, 2 (9), pp. 22-35, <http://ijet.itd.cnr.it/article/view/734/667>; Brown, A.L., & Campione, J.C. (1996), «Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems», in L. Schauble, R. Glaser (a cura di), *Innovations in learning: New environments for education*, NJ: Erlbaum, Mahwah, pp. 289-325; Calvani A. (2005), *Rete comunità e conoscenza*, Erickson, Trento.

dei diritti di cittadinanza della persona⁴³³. Da oltre quarant'anni la scuola italiana accoglie l'innovativa sfida dell'integrazione e dell'inclusione scolastica e sociale (Legge 517/77, Legge 104/92) che presenta un ampio scenario abitato da nuove, complesse emergenze educative e da alunni con "bisogni educativi speciali" in forte espansione. La pluralità e la diversità dei bisogni formativi di tutti gli alunni necessitano di un'adeguata "lettura" pedagogico-educativa in grado di fornire strumenti di interpretazione e di azione realmente efficaci, congruenti ai percorsi inclusivi già attivati secondo un'idea di scuola comunitaria che si nutre di consapevolezza progettuale, di flessibilità organizzativa e di mentalità cooperativa⁴³⁴. Le recenti "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" (2012), le "Nuove Indicazioni Nazionali del primo ciclo scolastico" (2018) e le direttive del Ministero dell'Istruzione per gli alunni con «BES» (2010, 2012, 2013)⁴³⁵ pongono al mondo della scuola e alla comunità scientifica della Pedagogia e della Didattica speciale approfonditi spunti di riflessione critica per evitare pericolosi riduzionismi e categorizzazioni che potrebbero ostacolare la piena realizzazione di una politica inclusiva non accogliendo adeguatamente la complessità e la diversità dei bisogni formativi degli alunni con "bisogni educativi speciali". Inoltre, nel promuovere la realizzazione di contesti educativi che garantiscano il successo formativo⁴³⁶ di *tutti* e *ciascun* allievo considerato nella sua singolarità e complessità, le norme ministeriali riconoscono il valore delle attività educativo-didattiche basate sulla armonizzazione dei molteplici linguaggi ed intelligenze⁴³⁷, sulla

⁴³³ Ruzzante G. (2017), «La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors», *Formazione & Insegnamento*, XV (2), pp. 257-262, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/2599/2306>

⁴³⁴ Vedasi: Pavone M. (2001), *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia.

⁴³⁵ Vedasi: Legge 8 ottobre 2010, n. 170; MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*; MIUR (2012, 2013), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*; MIUR (2018), *Nuove Indicazioni e nuovi scenari*, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

⁴³⁶ Vedasi: Lisimberti C., Montalbetti K. (2015), «Oltre il successo scolastico, verso il successo formativo. Presentazione di una ricerca empirica», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII (15), pp. 79-95, ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/download/1650/1595; Domenici G. (2017) (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative*, Armando, Roma.

⁴³⁷ Vedasi: Gentili G. (2011), *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni ed esperienze per una didattica efficace*, Erickson, Trento.

contaminazione produttiva di teorie e costrutti teorico-epistemologici e sulla progettazione di buone pratiche inclusive che rispondono efficacemente alle nuove situazioni di apprendimento e di relazionalità. M. Baldacci afferma giustamente che le forme d'intelligenza legate ai vari campi del sapere (intelligenza linguistica, musicale, matematica, relazionale ecc..) si possono descrivere come abilità

«entro uno specifico *medium* o sistema simbolico e consistono sia nella capacità di trascrivere l'esperienza secondo tale sistema simbolico, sia nella sicura padronanza delle manipolazioni della sua notazione. Questi abiti mentali possono essere il prodotto più duraturo della formazione scolastica, la componente meno soggetta a decadimento, e possono condizionare in maniera rilevante il futuro dell'individuo»⁴³⁸.

La scuola inclusiva è orientata alla pluralità e alla differenziazione dei percorsi formativi, alla valorizzazione e alla presa in carico di *tutti* gli alunni e delle loro peculiari *formae mentis* da riconoscere e potenziare, all'adozione di una solida cultura del rispetto e della responsabilità etico-civile, al potenziamento delle opportunità, delle risorse e delle differenti abilità di ogni allievo. La progettazione di qualità, di natura individualizzata, personalizzata e differenziata, considera l'alunno con «BES» come soggetto unico e irripetibile da riconoscere e non un meccanismo mal-funzionante da aggiustare, è in grado di offrire un'efficace risposta ai bisogni formativi di tutti e di ciascuno in vista di un mondo più giusto⁴³⁹ dove nessuna vita è minuscola né maiuscola⁴⁴⁰. Alla scuola dell'autonomia (Legge 59/1997, D.P.R. 275/99)⁴⁴¹ e alla pluralità delle istituzioni formative va riconosciuto un fondamentale ruolo per trasformare le *chances* personali in vero e proprio sviluppo di potenzialità intervenendo democraticamente e in modo personalizzato⁴⁴² affinché ogni persona possa fruire, nei micro e macro contesti di vita e di appartenenza, di uguaglianza di opportunità formative in termini di beni, risorse e diritto di accesso. La prospettiva inclusiva riguarda una parte della popolazione scolastica numericamente significativa ed articolata, con difficoltà d'apprendimento e con svantaggi

⁴³⁸ Baldacci M. (2013), «Saperi scolastici e formazione democratica», *Musica docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, III, p. 12. (pp. 7-12).

⁴³⁹ Vedasi: Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, op. cit..

⁴⁴⁰ Gardou C. (2015), *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori Università, Milano.

⁴⁴¹ Vedasi: Bertagna G. (2008), *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia.

⁴⁴² Gaspari P., Sandri P. (2010), *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, FrancoAngeli, Milano.

connessi a fattori personali e contestuali di diversa natura (difficoltà di carattere evolutivo, apprenditivo, irregolarità di funzionamento, disturbi relazionali, disagi sociali e culturali, disadattamento socio-culturale, iperdotazione), comunque, esposti al rischio di insuccesso scolastico e di esclusione sociale. Secondo tale prospettiva, la proposta dell'*Index for Inclusion*⁴⁴³ è radicale e si indirizza al superamento dell'integrazione a favore della sfida inclusiva orientata ad individuare le barriere e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione superando la relazione norma-deficit-bisogno, la razionalizzazione dei contesti e l'idea di adattamento/normalizzazione⁴⁴⁴. Pur palesandosi il rischio del fenomeno della "bessizzazione"⁴⁴⁵ della scuola macroscopicamente evidenziato dalla corsa sempre più generalizzata alle "etichette" per definire gli allievi che si aggiungono a quelle già riconosciute («DSA», «ADHD», «DDAI», «DOP», «DSL», ecc...)⁴⁴⁶, l'attenzione pedagogica reclama la necessità di adottare uno sguardo non riduzionistico, né diagnostico, ma rivolto all'autentica relazione di "cura educativa" verso gli alunni in condizioni di svantaggio, disagio e difficoltà riconosciuti come soggetti di diritti al di là della loro particolare o "speciale" condizione.

«L'approccio educativo non può ridursi alla semplice ricerca di modelli e di metodi di aiuto possibili nei confronti dei soggetti con deficit entro lo schema interpretativo dell'etichettamento e della categorizzazione, in quanto ragionare per categorie è rischioso perché tende a dividere gli "handicappati" in base alle tipologie di deficit posseduti, inducendo a privilegiare progetti di intervento riabilitativo-terapeutici»⁴⁴⁷.

L'inclusione quale processo in atto e in divenire che restituisce voce e libertà di pensiero e di azione agli alunni con «BES» degni di piena cittadinanza, non può essere raggiunta

⁴⁴³ Vedasi: Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>; Ainscow M., César M. (2006), «Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda», *European Journal of Psychology of Education*, 21, pp. 231-238.

⁴⁴⁴ Medeghini R., Vadalà G., Fornasa W., Nuzzo A. (2013), *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*, op. cit.

⁴⁴⁵ Vedasi: Bocci F. (2016), «Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni», in F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 15-82.

⁴⁴⁶ Vedasi: Stella G. (2015), *Dislessia. Disturbi dell'apprendimento e insegnamento*, <https://www.youtube.com/watch?v=yQZHKGOYnEY>

⁴⁴⁷ Gaspari P. (2002), *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Guerini Scientifica, Milano, p. 81.

attivando interventi assistenzialistici di matrice medica⁴⁴⁸. I processi inclusivi valorizzano fortemente una didattica “al plurale” che coinvolge il ruolo e la funzione dei docenti mediante tecniche flessibili e multidimensionali operanti in contesti d’apprendimento stimolanti e ricchi di opportunità per tutti gli alunni.

«È opportuno saper cogliere le differenze all’interno del gruppo classe per valorizzare gli stili apprenditivi specifici, metterli a disposizione degli altri, sostenere e sviluppare quelli più fragili o trascurati, affinché ognuno possa essere messo nelle condizioni di lavorare in relazione alle proprie potenzialità cognitive, supportando nel contempo le aree deficitarie»⁴⁴⁹.

Le politiche e le pratiche inclusive implicano la radicale trasformazione della professionalità docente⁴⁵⁰, delle competenze teorico-operative caratterizzanti l’intervento educativo, in quanto gli insegnanti, già dalla scuola di base, rivolgono molta attenzione alla “lettura” dei bisogni formativi e tendono a valorizzare le potenzialità educative di *tutti* e di *ciascun* alunno, per individuare ed alimentare i talenti, riducendo le situazioni di svantaggio, handicap, difficoltà, «BES», «DSA», ecc. che si presentano attualmente con maggiore incidenza nel contesto-scuola⁴⁵¹. A tale proposito, è opportuno ridefinire le tradizionali prassi d’insegnamento-apprendimento, non accontentarsi di promuovere abilità e competenze tecnicistiche, specialistiche, riduttivamente strumentali, per elaborare innovativi percorsi didattici ad elevata valenza formativa per proporre modelli alternativi d’insegnamento-apprendimento che prevedono uno stile cooperativo in grado di garantire un’adeguata qualità della vita all’alunno diverso⁴⁵² come originalmente proposto da M. Maglioni e F. Biscaro.

⁴⁴⁸ Vedasi: Goussot A. (2015), «I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?», Dossier Oltre la medicalizzazione: tornare ad educare, *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, op. cit., pp. 16-46.

⁴⁴⁹ Scapin C. (2014), «Dalla didattica per competenze alla didattica inclusiva», in C. Scapin, Da Re F., *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all’applicazione in classe*, Erickson, Trento, pp. 116.

⁴⁵⁰ Sandri P. (2015), «Per una scuola di «qualità» inclusiva: riflessioni sulla formazione dei docenti», in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 932-938.

⁴⁵¹ Vedasi: Le guide Erickson (2015), *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.

⁴⁵² Vedasi: Slavin R.E. (1983), *Cooperative Learning*, Longman, New York; Johnson D.W., Johnson R.T. (1987), *Learning together and alone. Cooperation, competition and individualistic learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs; Slavin R.E. (1990), *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*, Allyn and Bacon, London; Johnson D.W., Johnson R.T. (1998), «Cooperative learning and social interdependence

«La novità dell'insegnamento capovolto sul piano pedagogico è il tempo a disposizione: in aula aumenta e si può cambiare radicalmente l'impostazione dell'attività didattica; si possono finalmente aprire le porte alla didattica per competenze. La lezione frontale, *ex cathedra*, si basa sulla *trasmissione del sapere*, un sapere oggettivo, consolidato che, noi crediamo, si possa trasmettere dall'insegnante al discente. Certamente si può fare lezione frontale in modo accattivante, interattivo, ma sostanzialmente non cambia l'idea del docente come fonte autorevole nella propria materia d'insegnamento e di alunni che assorbono i contenuti seduti in ascolto. Grazie alla ricerca pedagogica, ora sappiamo che l'apprendimento è un processo attivo: lo studente deve essere protagonista nella costruzione dei significati»⁴⁵³.

Ogni alunno possiede risorse e competenze da esprimere e valorizzare, indipendentemente dai suoi punti-debolezza: per questo motivo è necessario che il team dei docenti sia in grado di progettare funzionali metodi e strategie didattiche facilitanti i processi di insegnamento-apprendimento, di attivare idonei processi di differenziazione, individualizzazione e personalizzazione didattica, in modo da riconoscere, potenziare ed accompagnare le *differenti* abilità presenti nella classe. L'intervento scolastico non può prescindere dal saper individuare e progettare risposte formative differenziate, speciali, non standardizzate in funzione delle differenti e diverse esigenze di *tutti* e di *ciascun* alunno, evitando omogenei processi di generalizzazione e senza fare ricorso ad approcci iperspecialistici ed ipertecnologici⁴⁵⁴. Accogliere e riconoscere le diversità come categorie storico-culturali da includere a scuola, implica il superamento delle visioni e degli approcci educativo-didattici omogeneizzanti mediante la costante opera di ricalibrazione degli spazi, dei tempi e delle modalità organizzative individualizzando e personalizzando l'impalcatura curricolare in funzione delle specifiche e speciali esigenze formative di *tutti* e di *ciascun* alunno, nessuno escluso. P. Gaspari giustamente afferma che la scuola inclusiva

theory», in AA.VV., *Theory and research on small group*, Plenum, New York, pp. 45-72; Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E. J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.

⁴⁵³ Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, op. cit., p. 36.

⁴⁵⁴ Vedasi: Calvani A. (2013), «Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una 'road map' per decisori ed educatori», *TD Tecnologie didattiche*, 21 (1), pp. 52-57.

«non distingue ruoli, competenze e funzioni tra docenti specializzati e curricolari, ma valorizza profili di docenti inclusivi capaci di facilitare l'evolversi delle conoscenze e degli apprendimenti intesi come processi continuativi e dinamici che portano *ogni* alunno ad “imparare ad imparare” con modalità originali ed irripetibili, garantendo *equità formativa* e rispetto-valorizzazione dei potenziali di *ogni* alunno, indipendentemente dal suo “status”. è necessario implementare culture, politiche e pratiche inclusive in grado di riconoscere e valorizzare le *differenze* e le *diversità* all'interno di una scuola che assuma sempre più un abito sperimentale, di ricerca e di puntuale ridefinizione del proprio “habitus” istituzionale ed organizzativo»⁴⁵⁵.

Il processo d'inclusione fa necessariamente ricorso ad interventi qualificati di didattica differenziata e personalizzata, fuori e dentro la scuola, le cui logiche di alleanza con i servizi socio-sanitari e con la famiglia assumono una dimensione di primaria importanza. L'inclusione reale degli alunni con «BES» si realizza, quindi, nella collaborazione tra tutti i docenti, tra i docenti e la famiglia e la rete di servizi socio-sanitaria territoriale, nella costruzione del personale Progetto di vita⁴⁵⁶ che, partendo dalla scuola, si estende oltre di essa verso la poliedricità dei suoi molteplici aspetti legati tra loro da reciproche relazioni dialettiche⁴⁵⁷. La progettualità non aprioristicamente determinata, ma intenzionalmente orientata a favore della didattica inclusiva capace di ridefinire l'assetto del contesto scuola e di modulare i percorsi educativo-didattici richiede una forte assunzione di responsabilità educativa da parte di tutti i docenti per riconoscere l'eterogeneità dei bisogni formativi di tutti gli alunni e calibrare efficaci interventi educativo-didattici inclusivi⁴⁵⁸. L'inclusione abbraccia una pluralità di nuove emergenze educative che pongono nuovi interrogativi e nuove sfide al tradizionale modo di

⁴⁵⁵ Gaspari P. (2016), «Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV (2), p. 38. (27-40)

⁴⁵⁶ Vedasi: Ianes D., Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. La metodologia e le strategie di lavoro* (vol.1), op. cit.

⁴⁵⁷ Vedasi: Seminario Nazionale Siped (26-27 marzo 2015), *Ripensare la scuola nella società di oggi. La formazione degli insegnanti*, Dipartimento di Scienze della formazione di Genova, Università degli Studi di Genova, http://www.unimc.it/cescom/it/eventi/seminario-siped-26-27-mar-2015/brochure_definitiva_SIPED_Genova.pdf

⁴⁵⁸ Vedasi: Freiberg H.J. (1999), *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environment*, Falmer Press, Philadelphia.

concepire la scuola e l'intero contesto comunitario⁴⁵⁹. La macro categoria del "bisogno educativo speciale", oggetto di indagine privilegiato della prospettiva inclusiva⁴⁶⁰, racchiude non solo gli alunni con disabilità, ma una vasta gamma di difficoltà emotivo-affettive, culturali, sociali, svantaggi di varia natura, difficoltà di apprendimento⁴⁶¹, di autoregolazione, di regolazione sociale, di autonomia personale, di motivazione e di auto-efficacia⁴⁶², ecc... La vera inclusione dell'alunno diversamente abile si concretizza quando il soggetto può condurre una vita ricca di esperienze nei vari ambiti dell'esistenza senza pratiche di esclusione o di emarginazione⁴⁶³. La scuola, quindi, per offrirsi come autentico luogo formativo ed inclusivo, come istituzione critica capace di favorire la crescita degli allievi tutti, deve predisporre idonei progetti di umana emancipazione, proponendosi come spazio di vita effettivamente autentico, democratico e promotore di nuovi orizzonti di senso e di significato. Affrontare la tematica dell'inclusione (scolastica e sociale) significa avere a cuore le problematiche della giustizia, della equità formativa⁴⁶⁴, dei diritti di cittadinanza attiva di *tutti* e di *ciascuno*: in sostanza delle fondamenta concrete dell'autentica democrazia⁴⁶⁵. La scuola realmente democratica delineata da P. Meirieu

«deve permettere a ogni cittadino di comprendere il mondo che lo circonda di prendere parte alle discussioni che decideranno il suo futuro. Tutto ciò inizia, evidentemente dalla padronanza dei linguaggi fondamentali, senza cui non è possibile alcuna comunicazione. Solo grazie a questa padronanza ognuno può tentare di giungere alla comprensione del mondo»⁴⁶⁶.

⁴⁵⁹ Vedasi: Cottini L., Morganti A. (2016), «Does the school inclusion really work?», *Education Sciences & Society*, 1, pp. 13-32, http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/3240/89

⁴⁶⁰ Vedasi: Canevaro A., Mandato M. (2004), *L'integrazione e la prospettiva 'inclusiva'*, Monolite, Roma.

⁴⁶¹ Vedasi: De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.

⁴⁶² Vedasi: Bandura A. (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di Sé e azione*, Erickson, Trento; Baldacci M. (2006), *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma.

⁴⁶³ Vedasi: Pinnelli S. (2015), «La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento», *L'integrazione scolastica e sociale*, 14 (2), pp. 183-194.

⁴⁶⁴ Vedasi: Asquini G., Sabella M. (2018), «Il bisogno di equità scolastica. Indagine sull'evoluzione delle abilità linguistiche degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, Scuola democratica», *Learning for Democracy*, 1, pp. 65-86, <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/89596>

⁴⁶⁵ Vedasi: Urbinati N. (2007), *Ai confini della democrazia. Opportunità e rischi dell'universalismo democratico*, Donzelli, Roma.

⁴⁶⁶ Meirieu P. (2015), *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, p. 42.

CAPITOLO III

LA PROSPETTIVA INCLUSIVA

3.1. Il modello ICF come base culturale di riferimento dell'inclusione scolastica e sociale

Il modello biopsicosociale del funzionamento umano posto alla base dell'*International Classification of Functioning Disability and Health* («ICF»)⁴⁶⁷ contribuisce ad offrire un supporto alla definizione delle politiche inclusive, non solo scolastiche, in quanto rappresenta un'opportuna sintesi per valutare le diverse condizioni della "salute" a livello biologico, individuale e sociale⁴⁶⁸. Il concetto rivoluzionario posto al centro della classificazione indica che la complessità della disabilità sorge dall'integrata interazione fra le caratteristiche della persona e l'insieme degli aspetti fisici, psicologici, attitudinali e sociali tipici del contesto in cui è vissuta, vive ed agisce. Secondo «ICF»:

«il *modello medico* vede la disabilità come un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti. [...] L'assistenza medica è vista come la questione prioritaria, e a livello politico la risposta principale è quella di modificare o riformare le politiche di assistenza sanitaria. Il *modello sociale* della disabilità, d'altro canto, vede la questione principalmente come un problema creato dalla società e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società. La disabilità non è la caratteristica di un individuo, ma piuttosto una complessa interazione di condizioni, molte delle quali sono create dall'ambiente sociale. Ne deriva che la gestione del problema richiede azioni sociali ed è responsabilità collettiva della società nel suo complesso implementare le modifiche ambientali necessarie per la piena partecipazione delle persone con disabilità in tutte le aree della vita sociale»⁴⁶⁹.

⁴⁶⁷ Vedasi: WHO (World Health Organization) (2001), ICF: *International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva.

⁴⁶⁸ L'«ICF», nato dalla revisione del modello «ICIDH», fornisce un linguaggio ed un modello di riferimento nella descrizione della salute e degli stati ad essa correlati. L'esigenza di una lettura critica del modello lineare e statico dell'«ICIDH», ritenuto inadeguato nel considerare i reali e concreti bisogni delle persone diversamente abili, porta all'analisi del modello sociale della disabilità il cui approccio olistico prende in considerazione i problemi specifici vissuti secondo l'analisi dei fattori esterni, contestuali, sociali e culturali.

⁴⁶⁹ ICF (2004), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento, pp. 36-37.

La modalità tradizionale di “leggere” la disabilità faceva riferimento al modello interpretativo strettamente biomedicale dell’«ICIDH» del 1980⁴⁷⁰ e successive versioni, ispirato ad una logica causale lineare, secondo il quale la disabilità dipendeva da condizioni di salute, ovvero la situazione di svantaggio o di riduzione delle capacità a compiere un’attività di base rappresentava l’inevitabile conseguenza dello stato di salute deficitario della persona⁴⁷¹. Nel passaggio dal modello sequenziale a quello reticolare-sistemico, all’interno della rassegna delle “componenti della salute” proposta dall’«ICF», la disabilità assume il valore di una condizione di salute in un ambiente sfavorevole e non vengono più utilizzati termini quali “memoria”, “menomazione” o “handicap” ritenuti lesivi ed impropri per la dignità della persona, perché connotati negativamente, ma viene fornito un linguaggio comune agli operatori del settore in modo da permettere ai professionisti di ambiti differenti di comunicare con immediatezza ed accuratezza circa tematiche di comune interesse⁴⁷². La prospettiva culturale dell’«ICF», promossa dall’OMS nel 2001, nel proporre la definizione di disabilità intesa come condizione di salute in un ambiente favorevole, assume una posizione neutrale rispetto all’eziologia ed utilizza metodi scientifici più appropriati per integrare in modo adeguato il modello medico e quello sociale⁴⁷³.

«Cosa introduce l’ICF nella misura della salute? L’ICF va oltre le misure di mortalità e morbosità nel descrivere i diversi ambiti attinenti alla salute e introduce l’ambiente come fattore contestuale determinante nella misura della salute»⁴⁷⁴.

⁴⁷⁰ Il sistema concettuale «ICIDH», ispiratore della Legge 104/92 ed abolito con la promulgazione della classificazione «ICF», considera il concetto di malattia inteso come salute, benessere fisico, mentale, relazionale e sociale che riguarda la persona nella sua globalità e l’interazione con l’ambiente. Tre sono le componenti fondamentali mediante le quali vengono valutate le conseguenze delle malattie: la menomazione, come danno organico e/o funzionale; la disabilità, come perdita di capacità operative subentrate nella persona a causa della menomazione; lo svantaggio, come difficoltà che il soggetto incontra nell’ambiente circostante a causa della menomazione.

⁴⁷¹ de Anna L., Plaisance E. (2014), «Inclusive education and ‘special pedagogy’: The Italian approach», *Alter, European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 8(2), pp. 65-68.

⁴⁷² Vedasi: Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma.

⁴⁷³ Barnes C. (2008), «Capire il ‘Modello Sociale della Disabilità’», *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2 (1), <http://www.intersticios.es/article/view/2382/1893>

⁴⁷⁴ Leonardi M. (2003), «ICF: la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute dell’Organizzazione Mondiale della Sanità. Proposte di lavoro e di discussione per l’Italia», *Giornale Italiano di Medicina Riabilitativa*, 17 (1), p. 4. (1-10)

L'adozione dell'«ICF» permette di comprendere il funzionamento umano, quale elemento valutabile per *ogni* persona e non solo per una minoranza di soggetti, mediante due aspetti fondamentali che caratterizzano la vita umana: l'*essere* un corpo (il corpo con le sue funzioni e le sue strutture), l'*avere* un corpo (le attività personali e la partecipazione sociale) e l'*ambiente* (il collocarsi della persona in un contesto naturale, costruito, sociale). Anche in presenza di una menomazione della struttura e/o della funzione corporea non è possibile prevedere il funzionamento concreto della persona in quanto i fattori ambientali-contestuali, facilitanti o ostacolanti, insieme alla diversa capacità di elaborazione psicologico-motivazionale producono differenti funzionamenti, pertanto, due soggetti con la stessa patologia possono manifestare un diverso funzionamento⁴⁷⁵. P. Gaspari sottolinea che all'interno del paradigma «ICF»

«la persona *diversamente abile* viene adeguatamente ripensata e riformulata non più come *capacità interrotta*, solo parzialmente riparabile, poiché interpretata nelle valutazioni diagnostiche deficitarie, ma finalmente riconosciuta, compresa e legittimata come *insieme di storie* da vivere e da promuovere al di là delle compromissioni avute, ovvero intesa nella sua condizione squisitamente umana, nei potenziali educativi, nelle risorse possedute e nel diritto di riprogettazione dell'esistenza nella relazione di aiuto con l'altro»⁴⁷⁶.

La classificazione «ICF» è rivolta a tutte le persone che esperiscono difficoltà di inclusione in un contesto sociale il quale contempla fattori ambientali, umani, organizzativi e tecnici che influiscono sui processi formativi⁴⁷⁷. Il modello antropologico dell'«ICF», condiviso a livello transnazionale e transprofessionale, fornisce, quindi, una classificazione di tutti i soggetti, con disabilità e non, in base alle loro funzioni e strutture

<http://federsanita.anci.fvg.it/convegni/icf-per-lo-sviluppo-di-un-linguaggio-comune-sulla-salute-e-la-disabilita-nella-comunita-di-alpe-adria/relazioni/08---matilde-leonardi-it.pdf>

⁴⁷⁵ Franchini R. (2007), *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento.

⁴⁷⁶ Gaspari P. (2014), «Inclusione e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, p. 56.

⁴⁷⁷ Vedasi: Striano M. (a cura di) (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano.

corporee, alle loro attività, alla loro partecipazione e soprattutto ai fattori del contesto in cui vivono sia ambientali sia personali⁴⁷⁸.

«La disabilità, quindi, non è altro che un'interazione negativa tra l'ambiente di vita delle persone e le loro condizioni personali che non permette di realizzare a pieno le proprie abitudini di vita, come anche l'esercizio dei propri diritti»⁴⁷⁹.

Nell'ottica «ICF» la disabilità non è più considerata come una limitazione derivante da cattive condizioni di salute, ma viene concepita come un fenomeno, per sua natura complesso, che richiede di essere “letto” alla luce di un sistema di interpretazione multidirezionale e multidimensionale. La disabilità non è più riconducibile in modo univoco alla patologia ma viene definita dal funzionamento della persona inserita nel proprio contesto di vita, ovvero dipende dalle difficoltà funzionali collegate alle condizioni ambientali e sociali in cui svolge le sue attività: rappresenta la conseguenza di una complessa interrelazione tra le condizioni di salute del soggetto con disabilità ed i fattori ambientali del suo *habitat* secondo una concezione complessa e multidimensionale. La disabilità, quindi, rappresenta un costrutto multimodale e funzionale che si articola non solo nelle varie componenti (funzioni e strutture corporee, attività, partecipazione, fattori contestuali) ma anche secondo il livello di gravità del disturbo di funzionamento. In tale ottica,

«le condizioni da cui dipende una condizione di disabilità vanno ricercate entro le problematiche con cui, in un determinato ambiente, entrano in relazione condizioni di salute e persona. L'eziogenesi della disabilità non va più ricondotta alla gravità del deficit, ma alle forme e modalità con cui determinate condizioni di salute interagiscono con determinati fattori ambientali e personali»⁴⁸⁰.

La struttura complessiva «ICF», nel cogliere appieno la natura relazionale ed interattiva del funzionamento umano e della disabilità, mette in luce le interrelazioni fra le *funzioni corporee* (le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei e le funzioni psicologiche), le *strutture corporee* (parti anatomiche del corpo e relative componenti), le *attività* e la

⁴⁷⁸ Vedasi: Üstün T.B., Chatterji S., Bickenbach J., Kostanjsek N., Schneider M. (2003), «The International Classification of Functioning, Disability and Health: a new toll for understanding disability and health», *Disability and Rehabilitation*, 25 (11-12), pp. 565-571.

⁴⁷⁹ Zurru A.L. (2015), *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*, FrancoAngeli, Milano, p. 72.

⁴⁸⁰ Lascioli A. (2011), *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, FrancoAngeli, Milano, p. 17.

partecipazione (esecuzione di un compito o di un'azione di un individuo), i *fattori ambientali* (caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti che possono avere impatto sulle prestazioni di un individuo in un determinato contesto) ed i *fattori personali* (il vissuto personale di un individuo e rappresentano le sue caratteristiche non riferite alla condizione di salute o degli stati ad essa correlati). I *fattori personali* (sesso, razza, fattori socio-economici, età, stile di vita, educazione ricevuta, ecc..) non sono classificati nell'«ICF» a causa della loro grande variabilità culturale e sociale, ma sono, comunque, considerati di fondamentale importanza nell'approccio sociale alla disabilità. L'«ICF» contempla una visione più articolata e complessa del funzionamento umano che si discosta dal rischio della diagnosi etichettante e si pone come strumento necessario ed imprescindibile per la comprensione, la valutazione delle diverse forme di disabilità e della salute, facendo riferimento ad un linguaggio comune e standard che consente di poter affrontare i problemi della salute e della disabilità in maniera multidisciplinare, sincronica e multidimensionale⁴⁸¹. La nuova prospettiva «ICF»

«pone fortemente l'accento sul necessario superamento delle riduzionistiche logiche psico-sanitarie-assistenziali, che assegnavano spesso al termine disabilità, un valore limitativo e limitante. In questo senso si tratta di riconoscere lo statuto positivo delle diversità, nella direzione dell'effettiva valorizzazione delle personali potenzialità che ogni individuo può e deve esprimere»⁴⁸².

Il modello «ICF» sembra rispondere all'esigenza di rappresentare la complessità dell'esperienza umana, costituita di fisico, psiche, emozioni relativa a contesti personali e ambientali e calata nella vita reale secondo il profilo di persona attiva e partecipativa, ovvero protagonista del presente e del futuro. Lo strumento «ICF» consente di classificare il funzionamento di una persona, di indicare gli ostacoli da rimuovere e gli interventi da effettuare, di avvicinarsi alla disabilità⁴⁸³ individuando non ciò che manca, ma facendo riferimento ai molteplici aspetti che la denotano come esperienza umana

⁴⁸¹ Vedasi: Borgnolo G., de Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G. (2009), *ICF e convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, Erickson, Trento.

⁴⁸² Gaspari P. (2012), *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*, Anicia, Roma, p. 20.

⁴⁸³ Chiappetta Cajola L. (2008), «La disabilità nella concezione culturale e operativa dell'ICF», in L. Chiappetta Cajola, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma, pp. 35-56.

universale e nel valutare i principali contesti di vita quali la famiglia, la scuola, la società, ecc... che possono influenzare lo stato di salute e ridurre le capacità personali nello svolgere specifiche mansioni⁴⁸⁴. Considerando che la situazione di funzionamento-disabilità di una persona è la risultante delle reciproche e complesse influenze tra fattori biologici, bio-strutturali, di partecipazione sociale e culturale, secondo l'OMS è impossibile descrivere la disabilità di una persona se non si tiene conto dinamicamente degli aspetti legati al corpo (Strutture e Funzioni corporee), delle attività che il corpo svolge (Attività e Partecipazione) e del contesto entro il quale quelle attività vengono svolte (Fattori ambientali). A. Mura giustamente afferma che

«contrariamente a quanto si è pensato per millenni, il focus del problema non può più considerarsi il deficit, poiché i fattori personali ed ambientali assumono un livello di pari rilevanza. Il bisogno speciale, allora, non è più riconducibile ad una eziologia medico-sanitaria, rinvia piuttosto a qualsiasi ostacolo o stigma possa condizionare l'apprendimento o lo sviluppo. In tal senso, ai bisogni educativi speciali si risponde con la strutturazione di un contesto entro al quale ciascun individuo possa fruire di una pluralità integrata di opportunità (culturali, sociali, riabilitative, mediche, tecnologiche, economiche, etc.) che consenta la crescita, lo sviluppo e la realizzazione»⁴⁸⁵.

«ICF» permette di “leggere” il funzionamento della persona, al di là della riduttiva diagnosi, e di considerare la disabilità come uno stato di funzionamento umano connesso con le malattie, i disturbi, le lesioni o altre condizioni di salute che, nel contesto del proprio ambiente, che viene vissuto come una menomazione, una limitazione alla attività o una restrizione alla partecipazione. La disabilità indica gli aspetti problematici dell'interazione tra il soggetto, contraddistinto da una certa condizione di salute, e il suo contesto di vita; tali aspetti sfavorevoli comprendono sicuramente le menomazioni fisiche (a livello di funzione e/o di struttura corporea), ma anche le limitazioni dell'attività e le restrizioni della partecipazione che l'individuo incontra nel corso della sua esistenza a

⁴⁸⁴ Vedasi: Leonardi M. (2005), «Salute, Disabilità, ICF e Politiche Socio-sanitarie», *Sociologia e Politiche Sociali*, 8 (3), pp. 73-95, http://www.archivio.formazione.unimib.it/DATA/Insegnamenti/_342/materiale/icf%20e%20politiche%20socio-sanitarie,%20leonardi.pdf

⁴⁸⁵ Miceli R. (2011), *Le sfide emergenti della disabilità: intervista ad Antonello Mura*, <http://www.lastampa.it/2011/06/27/scienza/le-sfide-emergenti-della-disabilita-intervista-ad-antonello-mura-Ra9CilddLzmL5549LA7A0M/pagina.html>

causa della sua interazione tra la condizione fisica e la barriera ambientale. La disabilità, nel manifestarsi in presenza di limitazioni dell'attività o di restrizioni della partecipazione, non è confinata, come nella precedente classificazione «ICIDH», nell'ambito della malattia e della menomazione, ma nella sfavorevole interazione che intercorre tra la persona e l'ambiente, fisico e relazionale⁴⁸⁶. Qualunque individuo, in qualsiasi momento della sua vita, può vivere una determinata condizione di salute che in un ambiente sfavorevole diventa disabilità. Pertanto, il funzionamento e il suo lato speculare, la disabilità, non sono caratteristiche della persona, ma il risultato dell'interazione tra persona e ambiente: la qualità della vita dei soggetti con disabilità deriva dal livello di attività e di partecipazione alla vita sociale che ognuno può effettivamente realizzare. La sola diagnosi clinica non è sufficiente a identificare il livello di salute di una persona, in quanto la salute è legata al funzionamento multidimensionale, rappresenta lo stato di benessere fisico, mentale e sociale, ossia bio-psico-sociale e non l'assenza di malattia o infermità in quanto non dipende esclusivamente dalle condizioni fisiche e psichiche ma anche dalla relazione con l'ambiente (contesto familiare, aspetti socio-sanitari, scuola, politiche sociali ed occupazionali, ecc.). La disabilità, essendo una condizione multidimensionale ed olistica risultante dall'interazione tra la persona e l'ambiente fisico e sociale, è definita, nella cornice «ICF», dall'interazione di una condizione di salute con fattori contestuali che, a seconda della presenza di aspetti facilitanti o ostacolanti, possono determinarne diversi livelli. La persona con disabilità deve essere, quindi, messa nelle condizioni di prendere parte alle attività socio-culturali, accedendo ad esse senza esclusioni né limitazioni, grazie a percorsi differenziati che consentano di fruire di servizi e di vivere esperienze con il supporto e il sostegno necessari così come richiamato dalla Convenzione dell'ONU.

«Al fine di consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli ambiti della vita, gli Stati Parti devono prendere misure appropriate per assicurare alle persone con disabilità, su base di eguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e

⁴⁸⁶ De Polo G., Pradal M., Bortolot S. (2011) (a cura di), *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano.

ad altre attrezzature e servizi aperti o offerti al pubblico, sia nelle aree urbane che nelle aree rurali»⁴⁸⁷.

Nella classificazione dell'OMS il contesto di vita nel quale è inserita la persona assume un ruolo cruciale, in quanto può rappresentare una barriera, un ostacolo o un fattore abilitante, riferendosi all'ampio concetto di salute che non riguarda soltanto le persone con disabilità, ma coinvolge universalmente tutti gli individui, senza distinzioni culturali. Il modello «ICF», nel fornire informazioni che descrivono il funzionamento umano e le sue restrizioni, rappresenta una classificazione non degli individui ma delle caratteristiche della salute delle persone all'interno del contesto delle loro situazioni di vita e dell'interazione con i fattori ambientali. L'«ICF» risulta centrato, quindi, non sulle persone, ma sulle condizioni di salute e si applica a tutti i soggetti, non solo ad alcune presunte categorie, arrivando a definire la disabilità come condizione di salute in un ambiente sfavorevole e valutando l'influenza dell'ambiente stesso sulla vita dei soggetti in situazione di difficoltà. D. Ianes e S. Cramerotti sostengono che, aderendo al modello antropologico «ICF», è facilmente comprensibile

«che una qualche difficoltà di funzionamento globale può originarsi da fattori biologici, contestuali ambientali, contestuali personali, da deficit di attività personali, di partecipazione sociale, in altrettanti mix diversi quante sono le situazioni individuali di vita»⁴⁸⁸.

La prospettiva filosofica «ICF» considera la disabilità non come un problema che riguarda le singole persone che ne sono colpite e le loro famiglie ma come un impegno dei servizi richiedente sforzo e collaborazione sistemica. Se la disabilità non è un attributo della persona, ma una somma complessiva di condizioni, prodotte in prevalenza dal contesto ambientale, di conseguenza la sua gestione richiede un'azione comunitaria ed è responsabilità della società apportare opportune e necessarie modifiche a vantaggio della piena partecipazione delle persone diversamente abili nelle numerose aree della vita

⁴⁸⁷ ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, op. cit., art. 9, comma 1.

⁴⁸⁸ Ianes D., Cramerotti S. (2011), «L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive operative», in D. Ianes, Cramerotti S. (a cura di), *Usare L'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento, p. 9. (pp. 7-28)

sociale⁴⁸⁹. L'innovativo aspetto «ICF» riguarda l'attenzione alla partecipazione sociale, al coinvolgimento della persona nella vita di comunità, nel mondo del lavoro e della scuola⁴⁹⁰ come dimensione di valutazione del suo funzionamento e/o dis-funzionamento all'interno della complessità e della pluralità dei fattori (fisici, ambientali e personali) in grado di definire una molteplicità di prospettive correlate tra loro. Al fine di rispondere all'esigenza di utilizzare un linguaggio comune a livello educativo, nell'ambito della salute e dei servizi sociali destinati ai bambini e agli adolescenti con “bisogni educativi speciali”, nel 2007, l'OMS ha elaborato l'*International classification of functioning, disability and health: children & youth version ICF-CY*⁴⁹¹ che documenta le caratteristiche dello sviluppo infantile e la relativa influenza del contesto ambientale. La classificazione è basata sulla struttura concettuale «ICF» ed utilizza, quindi, un linguaggio e una terminologia comuni per documentare i problemi relativi alle funzioni e alle strutture corporee, alle limitazioni dell'attività e alle restrizioni della partecipazione che si manifestano nella prima infanzia, nell'infanzia e nell'adolescenza e i fattori ambientali rilevanti. Nei bambini e negli adolescenti le manifestazioni di disabilità e le condizioni di salute, essendo diverse nella loro natura, nella loro intensità e nel loro impatto da quelle degli adulti, necessitano che il contenuto della classificazione rifletta i cambiamenti associati allo sviluppo e tenga conto delle caratteristiche dei differenti contesti e delle diverse età a tutela dei diritti dei minori. In particolare, gli elementi ai quali viene estesa la classificazione (il bambino nel contesto della famiglia; il ritardo evolutivo; la partecipazione; gli ambienti) giocano un ruolo fondamentale nel processo dinamico di sviluppo del bambino. Il modello «ICF-CY» nel considerare la scuola una delle aree fondamentali di sviluppo dei bambini con disabilità, come indicato a livello internazionale⁴⁹², definisce con maggior precisione l'accesso, il mantenimento, la progressione o il termine di un programma educativo scolastico; la partecipazione alla

⁴⁸⁹ Vedasi: d'Alonzo L. (2002), *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia.

⁴⁹⁰ Vedasi: Croce L., Pati L. (2011), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*, La Scuola, Brescia.

⁴⁹¹ WHO (2007), *International classification of functioning, disability and health: children & youth version ICF-CY*, Geneva.

⁴⁹² *Standard Rules for the Equalization of Opportunities* (1994), *Forum Mondiale sull'Istruzione di Dakar* (2000), *Dichiarazione di Salamanca sul Diritto di Istruzione* (2001), *Convenzione ONU sui diritti delle Persone con Disabilità* (2006).

vita scolastica e il coinvolgimento nelle attività ludiche⁴⁹³. Secondo la prospettiva «ICF-CY»

«le attività del bambino e la sua partecipazione alla vita scolastica sono l'esito più elevato sia di apprendimento, sia di socializzazione, della migliore interazione vissuta. Ciò consente di rendere concreto quello che la classificazione stessa definisce il funzionamento umano. Quest'ultimo tratteggia il profilo del bambino, in tutti i suoi aspetti, nell'incontro con il proprio ambiente di vita che può agire da barriera/ostacolo o da facilitatore/sostegno»⁴⁹⁴.

Fermo restando l'importanza del modello bio-psico-sociale quale contributo fondante di «ICF» rivolto a valorizzare la fenomenologia della persona umana nella sua multidimensionalità riferita alla salute e alla partecipazione, non sono mancate critiche al modello proposto dall'OMS da parte di autori di differenti orientamenti. Tale ottica culturale risulta legata ad una visione della disabilità influenzata dal modello medico focalizzato sulla relazione fra gli elementi biologici, psicologici e sociali. La puntuale critica degli studiosi dei *Disability Studies*, rivolta ai modelli di classificazione internazionali, sottolinea l'assenza di un reale cambiamento paradigmatico auspicato dai processi inclusivi a scapito del pieno riconoscimento delle differenze e delle diversità rischiando dannose derive discriminanti ed emarginanti⁴⁹⁵. La povertà, le politiche educative e sociali disabilitanti, le barriere architettonico-comunicative, l'inaccessibilità alla cultura rappresentano alcune delle forme di disuguaglianza che producono l'esclusione della cittadinanza attiva⁴⁹⁶ nei micro e macro contesti sociali e scolastici. L'istituzione scolastica può svolgere un ruolo fondamentale nell'evoluzione e nella costruzione di una società più coesa e maggiormente garante del raggiungimento della

⁴⁹³ Vedasi: Chiappetta Cajola L. (2012), *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*, Carocci, Roma; Chiappetta Cajola L. (2013), «L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo», *ECPS Journal*, 8, pp. 53-85, <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/547/526>

⁴⁹⁴ Chiappetta Cajola L. Rizzo A.L. (2014), «Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia», *Form@re*, p. 29. (pp. 25-42).

⁴⁹⁵ Vedasi: Medeghini R. (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, op. cit.

⁴⁹⁶ Vedasi: Oliver M. (1990), *The politics of Disablement*, op. cit.

qualità della vita di *tutti* e di *ciascuno* secondo logiche inclusive⁴⁹⁷ progettate sotto il segno dell'appartenenza, dell'accessibilità e della cittadinanza attiva⁴⁹⁸.

L'inclusione richiede un'azione di sistema, una buona prassi intesa come azione politica, non solo come esperienza positiva, che possa cambiare l'organizzazione del contesto rinforzando la prospettiva inclusiva legata ai diritti umani e a quella della giustizia da realizzare in tutti i contesti dell'esistenza e garante del cambiamento. La promozione di pari opportunità di accesso ai tradizionali luoghi della cultura rappresenta una forma di contrasto specifica verso i fenomeni di esclusione sociale⁴⁹⁹ e scolastica che colpiscono le persone con "bisogni educativi speciali" e/o diversamente abili, svantaggiate, disagiate, vulnerabili, con scarsa visibilità, accessibilità e riconoscimento di diritti e doveri partecipativi. A. Mura sostiene che

«la possibilità di realizzazione dell'uomo non deriva infatti solo dalla sua originaria apertura verso il mondo e dal suo bisogno progettuale, ma soprattutto dalle condizioni concrete che gli si offrono per far propri gli elementi culturali e ambientali che lo circondano, permettendogli dunque di vivere nella società, sviluppando i sentimenti di autodeterminazione e autostima che gli consentono di sentirsi fin dal principio parte integrante di essa»⁵⁰⁰.

L'inclusione scolastica di *tutti* e di *ciascuno* si rivela in profonda connessione con le concrete e reali possibilità di sviluppo delle potenzialità di ogni alunno nel pieno rispetto delle individuali diversità e differenze. Riconoscere ed accettare le speciali esigenze dell'alunno con «BES» significa coinvolgerlo democraticamente in relazioni di scambio, aiuto, collaborazione, partecipazione e reciprocità solidale nelle fertili dimensioni relazionali con l'altro in un contesto creativo che gli consente di interrogarsi e di trovare soluzioni inattese, inaspettate e non scontate. La situazione di svantaggio e lo stato di disuguaglianza possono indurre l'alunno con disabilità ad andare oltre il pericolo della marginalità attingendo creativamente alle esperienze esistenziali, alla narrazione, alla ricostruzione di sé per ri-apprendere dalla vita stessa in modo diversamente innovativo nel

⁴⁹⁷ Vedasi: Ruebain D., Haines S. (2011), *Education, disability and social policy*, The Policy Press, Bristol.

⁴⁹⁸ Vedasi: Caldin R. (2005), «Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico», *Salute e società*, IV (1), pp. 47-69.

⁴⁹⁹ Vedasi: Castel R. (1996), «Le insidie dell'esclusione», *Assistenza Sociale*, 2, pp. 193-207.

⁵⁰⁰ Mura A. (2011), «L'accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative», in A. Mura (a cura di), *Pedagogia speciale oltre la scuola*, FrancoAngeli, Milano, p. 46. (pp. 40-60).

tentativo di affrancarsi dalle condizioni di inadeguata partecipazione sociale. Laddove esiste una cultura inclusiva esiste una scuola resiliente in grado di attivare relazioni di cura autentiche tra alunni e docenti⁵⁰¹, relazioni significative e gratificanti tra gli stessi alunni, atteggiamenti cooperativi, collaborativi e pro sociali, un clima di classe aperto e comunicativo promotore di iniziative pregevoli come la “Banca dell’altruismo” in classe⁵⁰² a testimonianza che lo spirito di umanità e solidarietà non è una risorsa inaridita e quasi inutilizzabile ma contribuisce efficacemente al benessere comune⁵⁰³ e alla promozione della partecipazione democratica all’interno di una società sempre più complessa e pluralistica. Nel contesto scolastico l’attenzione del modello «ICF» verso il benessere e il “funzionamento” della persona (e le sue difficoltà) pone, quindi, in relazione il rendimento di un alunno con il ruolo facilitante o ostacolante, accogliente o emarginante, stimolante o inibente dell’ambiente circostante. In una prospettiva orientata al futuro della vita e alle competenze adeguate per esercitare l’educazione alla cittadinanza democratica, la didattica personalizzata, pensata per tutti gli alunni e particolarmente funzionale per gli alunni differenti e diversi, è orientata ad una progettazione di qualità ed alla promozione di interventi organizzativo-didattici propri della scuola inclusiva in grado di offrire risposte speciali, comunque necessarie anche in contesti inclusivi⁵⁰⁴. Secondo A. Canevaro e A. Chierigatti

«educare alla diversità è un compito difficile. Non bastano le dichiarazioni e le espressioni di sentimenti e di emozioni. È un’educazione ecologica»⁵⁰⁵.

È indispensabile, perciò, l’attivazione di una molteplicità di sinergie umane e professionali, interne ed esterne alla scuola, non solo capaci di agire da facilitatori ma anche in grado di metterne a punto un numero sempre maggiore nel contesto. Il modello bio-psico-sociale, per sua stessa struttura ed per la “lettura” della salute che presenta,

⁵⁰¹ Pavone M. (2005), «La formazione degli insegnanti per affrontare le difficoltà di apprendimento degli allievi», in A. Davoli, R. Imperiale, B. Piochi, P. Sandri (a cura di), *Alunni, insegnanti, matematica. Progettare, animare, integrare*, Pitagora, Bologna, pp. 33-48.

⁵⁰² Cibinel E. (2017), *‘Tutta un’altra storia’ fa tappa a Reggio Emilia*, <http://secondowelfare.it/povert-e-inclusione/tutta-unaltra-storia-a-reggio-emilia.html> (consultato il 10 luglio 2018).

⁵⁰³ Vedasi: Wilson D.S. (2015), *L’altruismo. La cultura, la genetica e il benessere degli altri*, Boringhieri, Torino.

⁵⁰⁴ Vedasi: de Anna L. (2012), «La cultura dell’inclusione», *Annali della Pubblica Istruzione*, 6, pp. 51-67.

⁵⁰⁵ Canevaro A., Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L’incontro con l’altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma, p. 45.

pone in primo piano la necessità del lavoro in *équipe* come modalità fondamentale per affrontare le diversificate situazioni educativo-formative e richiede che ognuno dei professionisti impegnati nel lavoro preventivo, riabilitativo, terapeutico, educativo (scolastico ed extrascolastico) focalizzi e descriva, secondo la propria specifica competenza⁵⁰⁶, il *dominio* della salute in cui esiste un determinato problema. Tale individuazione dovrebbe facilitare non solo la comprensione tra le figure coinvolte, mediante l'uso di un linguaggio univoco, ma dovrebbe permettere di raggiungere elevati livelli di accordo e raccordo diagnostico, riabilitativo ed educativo tra gli operatori dei vari settori. Il potenziamento di tale sinergica rete di collaborazioni è fondamentale sia per i docenti sia per la famiglia e, di concerto, per gli specialisti della disabilità⁵⁰⁷. L'efficacia di una prospettiva "virtuosa" tra insegnanti, genitori e figure specialistiche si concretizza in azioni intenzionalmente mirate, tra le altre: l'acquisizione di funzioni di compartecipazione reciproca tra scuola, famiglia e servizi; la produttiva collaborazione nei processi di accompagnamento⁵⁰⁸, aiuto e sostegno a tutti gli alunni; il coordinamento nell'assicurare loro pari opportunità di successo formativo e nel prevenire situazioni di difficoltà conclamate; la riduzione delle problematiche scolastiche mediante l'adozione di uno "sguardo" aperto al cambiamento, in grado di contrastare la medicalizzazione.

P. Gaspari afferma giustamente che

«occorre quindi passare da un'ottica di interventi generici, spontaneistici, compassionevoli e non professionali, ultraspecialistico-tecnicistici, freddi, disumanizzanti, ad una prospettiva di cura e di aiuto di natura personalizzata nei confronti dei soggetti in difficoltà»⁵⁰⁹.

Nell'ottica di una stretta e valida sinergia tra educatori, psicologi, operatori socio-sanitari, genitori e scuola risulta fondamentale l'attiva e propositiva condivisione di osservazioni, interventi, strategie con la famiglia e con gli specialisti alla luce della conoscenza e del

⁵⁰⁶ Vedasi: Ianes D., Biasioli U. (2005), «L'ICF come strumento di identificazione, descrizione e comprensione delle competenze. Un'esperienza in un percorso di alternanza scuola-lavoro», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 4 (5), pp. 391-422; Dettori F. (2017), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, FrancoAngeli, Milano.

⁵⁰⁷ Vedasi: Fogarolo F., Onger G. (2018), *Inclusione scolastica: domande e risposte. La normativa per genitori e insegnanti*, Erickson, Trento.

⁵⁰⁸ Cinotti A. (2017), *Accompagnamento*, *Studium Educationis*, XVIII (3), pp. 137-140.

⁵⁰⁹ Gaspari, P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, op. cit., p. 72.

linguaggio, oltre che del proprio, che fa specifico riferimento all'«ICF» ed agli aspetti bio-psico-sociali della persona nei suoi diversi funzionamenti. La riforma promossa da «ICF» si fonda

«sulla negoziazione e condivisione tra Servizi, Scuola e Famiglia, compreso l'alunno con disabilità, di un modello comune di *human functioning*, di un modello antropologico positivo, che valorizzi le varie competenze dell'alunno/figlio nei vari contesti, in relazione ai vari mediatori/facilitatori e alle varie barriere che incontra. Una riforma che metta attorno a un tavolo questi attori e che ponga, con una valutazione funzionale riformata, le basi per la programmazione di interventi formativi, abilitativi, scolastici e non»⁵¹⁰.

La positiva compartecipazione tra scuola, famiglia e specialisti degli strumenti della didattica inclusiva come il *Piano Educativo Individualizzato* («PEI») ⁵¹¹ ed il *Piano didattico personalizzato* («PDP»), volti all'osservazione, allo sviluppo e al potenziamento delle abilità nell'ottica di una Progetto di vita ⁵¹² realmente vicino ai bisogni peculiari di ogni alunno, valorizza le pratiche inclusive di cura autentica e di tutela nei confronti di *tutti* e di *ciascun* alunno sviluppando potenzialità e risorse individuali all'interno di esperienze formative e didattiche significative. Gli insegnanti sono in grado di acquisire, quindi, maggiore consapevolezza nel riconoscere e nell'individuare tempestivamente gli alunni che presentano difficoltà, non solo nell'ambito dell'apprendimento scolastico e dello sviluppo delle competenze, ma in ogni sfera del loro sviluppo psico-fisico e relazionale ⁵¹³. Possono, infatti, verificarsi condizioni problematiche individuali e ambientali che con un intervento educativo-didattico adeguato, tempestivo e sistematico possono essere superate in quanto riferibili a difficoltà spesso reversibili. All'interno di questo quadro, l'«ICF» aiuta a definire le diverse condizioni in cui si riscontra un “bisogno educativo speciale”, ovvero se sono caratterizzate da problemi biologici,

⁵¹⁰ Ianes D., Canevaro A. (2008) (a cura di), *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Erickson, Trento, p. 17.

⁵¹¹ Vedasi: Lascioli A., Pasqualotto L. (2018), *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive*, Carocci, Roma.

⁵¹² A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, op. cit.

⁵¹³ Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2013), «Integration in Italian schools: Teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness», *International Journal of Inclusive education*, 18 (6), pp. 626-653.

corporei e di attività personali, oppure se derivano da difficoltà ambientali che ostacolano l'attività e la partecipazione sociale. Il modello antropologico proposto dall'«OMS» offre l'opportunità di progettare e attivare azioni didattiche inclusive rispondenti alle peculiari e speciali esigenze degli alunni, olisticamente accolte, senza ricorrere all'etichettamento diagnostico, promuovendo l'accessibilità ai complessi e diversificati contesti di vita. Alla luce di «ICF» la scuola, secondo S. Nocera,

«deve superare il momento sanitario certificativo, per effettuare una descrizione dei bisogni educativi degli alunni con disabilità, tenendo conto del contesto culturale ed ambientale nel quale essi vivono, per formulare progetti didattici inclusivi ponendo in prima linea i fattori “favorenti”, costituiti dalla formazione dei docenti curricolari, e dalle nuove tecnologie, per superare le barriere costituite dai deficit intellettivi, sensoriali e fisici degli alunni e dal contesto formato da classi troppo numerose e da una mancata formazione iniziale ed obbligatoria in servizio dei docenti curricolari. Ancor oggi continuiamo a pretendere che gli alunni con disabilità si adattino ad una scuola rigida, mentre dovrebbe essere la scuola a doversi adattare con le sue strategie didattiche ai bisogni educativi di questi alunni per riuscire veramente ad includerli in un gioco di reciproci adattamenti, in cui però quelli della didattica dovrebbero prevalere sulla medicina»⁵¹⁴.

L'esercizio del diritto all'accessibilità, sancito dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, può permettere loro «di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli aspetti della vita» (ONU, 2006, art. 9)⁵¹⁵ comportando l'eliminazione e/o la riduzione delle barriere e/o degli ostacoli, per la prima volta codificati, di qualsiasi genere (culturali, sociali, relazionali, apprenditivi, architettonici, ecc...) e in qualunque contesto a favore del diritto all'autodeterminazione e del riconoscimento dell'originale diversità di ogni soggetto⁵¹⁶.

⁵¹⁴ Nocera S. (2013), *Basta coi BES. Pensiamo a una scuola inclusiva*, https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/207-basta-coi-bes-pensiamo-a-una-scuola-inclusiva-il-dibattito-sui-bes-15.html

⁵¹⁵ de Anna L. (2011), «L'identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali», in A. Mura, *Pedagogia Speciale oltre la scuola*, op. cit. pp. 23-39.

⁵¹⁶ Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.

«Vivere insieme nella diversità è una sfida educativa complessa ed impegnativa per la scuola, implicante un coinvolgimento coordinato e continuativo da parti di tutti per l'apprendimento di tutti»⁵¹⁷.

3.1.1. Recenti disposizioni normative sull'inclusione

La Convenzione ONU del 2006 ha contribuito a compiere il significativo passaggio dal concetto di integrazione al concetto di inclusione nella società delle persone con disabilità e non, denunciando l'irrinunciabile necessità di tale azione. Le interessanti Linee Guida emanate dal Miur nel 2009⁵¹⁸ recepiscono il superamento dell'approccio medicalistico focalizzato sul deficit della persona con disabilità ed il principio della sua piena dignità, promossi nella prospettiva del modello di classificazione «ICF», individuando nel contesto socio-culturale di appartenenza un fattore determinante per lo sviluppo della condizione di salute. Successivamente nel 2010 è stato definito dal Miur il *Progetto ICF: dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*⁵¹⁹, con la finalità specifica di individuare le modalità di applicazione della cultura del modello «ICF» nella scuola e delineare specifiche linee guida⁵²⁰. La direttiva ministeriale *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* del 27 dicembre 2012 e la circolare ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, hanno portato nella scuola italiana il concetto di “Bisogni educativi speciali”, denominati con l'acronimo «BES». Tuttavia, mentre nel contesto internazionale l'acronimo omologo «SEN» (Special Educational Needs) si riferisce a tutte le tipologie di disabilità, «BES» nella direttiva ministeriale italiana si rivolge a tipologie di disturbi che erano prima

⁵¹⁷ Pavone M. (2012), «Inserimento, Integrazione, Inclusione», in L. d'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, op. cit., p. 157. (pp. 145-158)

⁵¹⁸ Miur (2009), *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf

⁵¹⁹ Vedasi: MIUR (2010), *'Progetto ICF'. Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*, <http://www.integrazionescolastica.it/article/1013>

⁵²⁰ Nel 2012 è stato, inoltre, definito un protocollo d'intesa tra il Miur e il Ministero della Salute per la *Tutela del diritto alla salute, allo studio e all'inclusione*, http://www.salute.gov.it/portale/news/documenti/newsletter/Protocollo_intesa_MIUR_MS_rev_27032015.pdf

escluse dalla tutela formativa, perché non certificabili ai sensi della legge-quadro 104/1992:

- alunni con disturbo da deficit di attenzione e iperattività («DDAI») è la denominazione per definire lo specifico quadro di difficoltà che incontrano alcuni alunni nel mantenere la propria attenzione orientata ad un compito, nel controllare l'impulso ad agire e nel regolare in genere la propria attività. Vi è un'ampia letteratura riguardo alla necessità di una didattica specifica per tali alunni, che sono sempre meno certificati ai sensi della legge 104/92, anche in considerazione della loro intelligenza preservata;
- alunni con funzionamento intellettivo limite («FIL») o borderline cognitivo: sono alunni con un quoziente intellettivo nella norma, ma nei limiti della stessa. Non rientrano nel deficit intellettivo lieve, tuttavia presentano difficoltà di apprendimento⁵²¹ che difficilmente potrebbero essere prese in carico senza interventi didattici specifici;
- alunni con disturbi evolutivi specifici, come disturbi specifici del linguaggio, della coordinazione motoria, disturbo dello spettro autistico lieve. Tali disturbi lasciano preservata l'intelligenza;
- alunni con svantaggio linguistico, culturale e sociale. La normativa intende che tale svantaggio si origini fuori dal contesto scolastico, ma la scuola potrebbe contribuire ad acuirlo se non si mettono in campo adeguate forme di personalizzazione del curricolo.

La direttiva ministeriale sui «BES» si appoggia ad un prodromo, al quale fa esplicito riferimento, per indicare le modalità di realizzazione di quello che viene definito “Piano Didattico Personalizzato”⁵²². Si tratta della Legge 170/10⁵²³ per la presa in carico dei “Disturbi specifici di apprendimento”, accompagnata dal decreto ministeriale 12 luglio

⁵²¹ Vedasi: Chiappetta Cajola L., Bocci F., De Angelis B. (2017), «Difficoltà di apprendimento: disabilità, DSA e svantaggio nella prospettiva dei BES e dell'ICF», in G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*. Volume Primo, Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione (cura e contributi di Gaetano Domenici, Cristina Coggi, Giuseppe Zanniello), Armando, Roma, pp. 313-319.

⁵²² Vedasi: Fogarolo F. (2014), «Quale piano didattico personalizzato per i BES?», *Rivista dell'istruzione*, 1 (2), pp. 77-80.

⁵²³ Vedasi: Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

2011, n. 5669⁵²⁴ e dalle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, allegate al decreto attuativo stesso. Le “Linee guida” illustrano puntualmente i percorsi educativo-didattici da privilegiare nei confronti degli alunni con «DSA»⁵²⁵ aprendo un canale di tutela del diritto allo studio, diverso da quello previsto dalla Legge 104/92, focalizzato sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e di valutazione che tengono conto anche di caratteristiche peculiari dell'alunno quali il bilinguismo, ecc....Esse ribadiscono l'importanza di una didattica specifica come strumento di garanzia del diritto allo studio il cui *focus* sono le metodologie didattiche e non la sola scelta di strumenti compensativi e misure dispensative la cui funzione è sostitutiva o facilitativa della prestazione richiesta allo studente nell'abilità deficitaria⁵²⁶. Le *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (Legge 170/10) garantiscono, quindi, il diritto alla studio e tutelano gli alunni che presentano tale disturbo dando loro la possibilità di fruire di strategie didattiche individualizzate e personalizzate, di strumenti compensativi e misure dispensative oltre ad efficaci modalità di valutazione. La sinergia tra didattica personalizzata e l'utilizzo di strumenti e misure *ad hoc* determina sicuramente le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Le istituzioni scolastiche hanno l'obbligo di provvedere all'adozione di strumenti compensativi (sintesi vocale, programmi di video scrittura, registratore, calcolatrice, tavola periodica degli elementi, formulari, ecc...) al fine di sostenere gli alunni con «DSA»⁵²⁷ durante lo studio e le prove di verifica tenendo in considerazione la specificità del disturbo, valorizzando le loro competenze senza alcuna penalizzazione e garantendo pari opportunità di studio, formazione e ricerca. Le misure dispensative (tempo

⁵²⁴ Nel Decreto n. 5669/11, emanato in attuazione della Legge 170/10, i ‘disturbi specifici dell'apprendimento’ rappresentano una questione distinta dalle problematiche della disabilità, http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf

⁵²⁵ Vedasi: Zappaterra T., Spadolini C. (2017), «DSA: la percezione dei futuri docenti», *QDS. Quaderni di didattica della scrittura*, 28, pp. 51-63.

⁵²⁶ Gli alunni certificati ai sensi della Legge 104/92 hanno diritto ad avere un insegnante specializzato per il sostegno mentre nei riguardi degli alunni con «DSA» e «BES» tale risorsa non è prevista.

⁵²⁷ Vedasi: Friso G., Amadio V., Russo M.R., Cornoldi C. (2011), *Studio efficace per ragazzi con DSA*, Erickson, Trento; Chiappetta Cajola L. (2017), *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Carocci, Roma.

aggiuntivo, interrogazioni in forma orale, utilizzo della calcolatrice, somministrazione di prove equipollenti, ecc...) prevedono il sollevamento dell'alunno da alcune *performance* scolastiche che, a causa del disturbo, risultano onerose, in termini di difficoltà di svolgimento, e non incrementano il suo apprendimento.

La direttiva sui «BES» ha introdotto il Piano annuale dell'inclusione («PAI», poi diventato «PI», Piano dell'inclusività), rinforzando la prospettiva di sviluppo e monitoraggio delle capacità inclusive della scuola. Esso è parte del Piano dell'offerta formativa («PTOF», attualmente Piano triennale dell'offerta formativa, Legge 107/15⁵²⁸) in senso trasversale in quanto non si rivolge esclusivamente ad alunni con difficoltà, bensì a tutti gli alunni, essendo uno strumento per la progettazione dell'offerta formativa di un istituto scolastico che definisce in maniera programmatica le finalità formative inclusive basandosi

«su un'attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie»⁵²⁹.

Per quanto riguarda le recenti politiche inclusive il Decreto legislativo 66/17, avente come oggetto la “*Promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*”, pone particolare attenzione ai contesti educativi di qualità e allo sviluppo di un paradigma culturale in grado di configurare un sistema scolastico “maturo” che garantisca una reale inclusione in classe degli allievi con disabilità. Pur riferendosi esclusivamente agli studenti minori con disabilità certificata, che rappresenta una scelta di settorializzazione e di categorizzazione separata degli alunni con «BES», la disposizione legislativa valorizza l'operatività dei gruppi di lavoro esterni alla scuola secondo una visione sistemica orientata alla costruzione dei non facili né lineari percorsi di cambiamento inclusivi⁵³⁰.

⁵²⁸ Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*,

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

⁵²⁹ Nota ministeriale 27 giugno 2013, prot. n. 1551, <http://www.dirittoscolastico.it/nota-prot-n-1551-del-27-giugno-2013>

⁵³⁰ Dovigo F., Favella C., Pietrocarlo A., Rocco V., Zappella E. (a cura di) (2016), *Saperi pratici. Buone prassi per una scuola inclusiva*,

Non mancano, però, le note critiche al decreto quando si prende in considerazione il passaggio dalla prospettiva macro a quella micro-sistemica con particolare attenzione al progetto di educazione-istruzione per il singolo allievo con disabilità e alle dinamiche della sua inclusione in classe⁵³¹. Nello specifico, relativamente alle procedure di certificazione e di documentazione dell'inclusione la “lettura” che emerge è quella medico-specialistica (nella fase di elaborazione del profilo di funzionamento non sono presenti i docenti ma le figure socio-sanitarie, oltre ai genitori) che risulta scarsamente compatibile con i processi inclusivi. Inoltre, prevale un'impostazione metodologico-strumentale a scapito di quella progettuale sacrificata nel nome delle logiche economicistico-assistenziali, desunte anche da un linguaggio ancorato ai concetti di assistenza e sostegno, con il conseguente rischio di evaporazione della visione pedagogico-didattica, ad esempio nel raccordo tra il profilo di funzionamento (distante dal vecchio profilo dinamico funzionale) e il PEI, tra quest'ultimo e il progetto individuale⁵³².

3.1.2. *Index for Inclusion e Universal Design for Learning* come modelli inclusivi

La prospettiva inclusiva, riferendosi a tutti gli alunni e non solo a quelli con deficit o in situazione di disabilità, si pone l'obiettivo di trasformare le culture e le pratiche all'interno delle scuole al fine di garantire pari opportunità a *tutti* e a *ciascuno*, nel pieno riconoscimento e nell'efficace valorizzazione delle differenze-diversità⁵³³ mediante l'individuazione e il potenziamento delle strategie didattiche-organizzative enunciate nei concetti chiave dell'*Index for Inclusion*⁵³⁴, il più conosciuto degli “strumenti” inclusivi. Il concetto di educazione inclusiva viene interpretato dall'*Index* in relazione al processo di cambiamento del sistema educativo e scolastico ordinario al fine di trasformarlo in una

http://docs.wixstatic.com/ugd/2426da_852950627564484b9f3bd782eef56be4.pdf

⁵³¹ Pavone M. (2018), «Editoriale. Disabilità e inclusione a scuola. Letture possibili», *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (3), pp. 333-337.

⁵³² Mura A. (2017), *L'insegnante inclusivo: profilo e percorso formativo*, Convegno Sipes, Milano.

⁵³³ Vedasi: Norwich B. (2008), *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability*, Routledge, London.

⁵³⁴ Vedasi: Booth T., Ainscow M. (2014), *Il nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, op. cit.

comunità di apprendimento per *tutti* gli alunni, inclusi quelli a rischio di inclusione. L'*Index* sostiene un processo di trasformazione del sistema educativo mediante un cambiamento strutturale del sistema scolastico ordinario includendo sia i valori e le teorie fondanti, sia le politiche, sia le pratiche scolastiche in esso utilizzate⁵³⁵. Il passaggio dalla fornitura di risorse aggiuntive all'analisi dei fattori d'influenza interni al sistema scuola, indicato dall'*Index*, tende a rispondere alle esigenze del maggior numero di alunni a rischio di esclusione⁵³⁶. Come significativo studio relativo all'evoluzione dei processi inclusivi, l'*Index* sostiene con fermezza la definizione di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Nello specifico, la rimozione degli ostacoli e delle barriere e la promozione dei processi di apprendimento e della partecipazione, la mobilitazione delle risorse per sostenere l'inclusione delle diversità vengono posti dialetticamente a confronto con l'innovativo concetto di "bisogno educativo speciale" evitandone una lettura svalorizzante, simile ad un'etichettatura diagnostica ed la conseguente implicita riduzione delle attese educative nei confronti degli alunni con «BES». Se il punto di partenza sono i limiti e le difficoltà risulta problematico sviluppare le potenzialità di ogni soggetto e tenerne presente la grande ricchezza. Lo stile di pensiero basato sull'etichettamento diviene, a sua volta, maggiore ostacolo rispetto alla possibilità di comprendere le difficoltà che *tutti* gli alunni trovano inevitabilmente lungo il percorso scolastico. Secondo l'approccio sistemico promosso dall'*Index*, il *focus* dell'intervento educativo non è più rappresentato esclusivamente dall'alunno con difficoltà di apprendimento e/o con deficit, ma è rivolto alla scuola e al tipo di interventi individuali e strutturali, capaci di sostenere l'istituzione nel rispondere alle differenze e alle diversità. Ponendo l'attenzione ai limiti dei contesti piuttosto che a quelli delle persone, l'*Index* favorisce l'inclusione scolastica mediante modalità flessibili nelle dimensioni delle politiche, delle pratiche e delle culture grazie alla partecipazione di tutti gli attori della comunità educativa. Sviluppare pratiche inclusive significa, quindi, realizzare interventi che riflettono inevitabilmente le culture le politiche dell'inclusione mediante una pluralità di aspetti, in primis, la valorizzazione delle risorse umane e materiali della scuola e delle

⁵³⁵ Vedasi: Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, Routledge, London-New York.

⁵³⁶ Vedasi: De Angelis B. (2017), *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, FrancoAngeli, Milano.

esperienze educative degli alunni, sia scolastiche che extrascolastiche, oltre alla promozione della dimensione collegiale e del suo rapporto con il territorio e con i protagonisti dei contesti educativi. L'*Index* è, quindi, uno strumento ideato per poter offrire un vasto spettro di indicatori, sia di tipo quantitativo che qualitativo, relativamente alla costruzione e valutazione degli ambiti di vita scolastica e sociale inclusivi in vista del miglioramento dell'efficacia della scuola. Elaborato nel 2000 dal *Centre for Studies on Inclusive Education* di T. Booth e M. Ainscow, distribuito gratuitamente in tutta l'Inghilterra, l'*Index*⁵³⁷, rappresenta la proposta teorico-pratica di idee, strategie, materiali ideati per accompagnare le scuole nel processo di autovalutazione dell'efficacia dei contesti di apprendimento (classi, spazi di gioco, uffici del personale, ecc...) e nel loro cammino *in progress* verso l'inclusione. L'obiettivo prioritario è quello di consentire la crescita illimitata dei livelli di partecipazione, di apprendimento, di comunicazione, di appartenenza e di partecipazione di tutti grazie all'accompagnamento competente dei protagonisti della vita della scuola, comprese le famiglie, allo scopo di promuovere prospettive e contesti di sviluppo dei valori scolastici e sociali inclusivi rispettosi della diversità (considerata come risorsa e non più come problema da risolvere). Di fondamentale rilievo all'interno dell'*Index* assumono i concetti di accessibilità ai luoghi, alle relazioni e alle comunicazioni, di sostenibilità, di diritto di cittadinanza e di appartenenza declinando un orizzonte che possa garantire la migliore educazione possibile. Adottando il modello sociale della disabilità, l'*Index* propone l'utilizzo del concetto di "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione" come elementi strettamente correlati alla comprensione e alla valorizzazione dei "bisogni educativi speciali", al fine di focalizzare l'attenzione sulle dinamiche comunicative, di socializzazione relative ai percorsi inclusivi tra alunno e contesto comunitario, anziché sul funzionamento individuale. T. Booth e M. Ainscow sostengono fermamente che l'inclusione

⁵³⁷ L'*Index for Inclusion*, strumento a diffusione internazionale per la progettazione inclusiva nelle scuole, è il prodotto di una ricerca-azione condotta da T. Booth e M. Ainscow in 22 scuole della Gran Bretagna con l'obiettivo di sviluppare set di materiali a sostegno del processo di sviluppo dell'inclusione. Nel corso degli anni l'*Index* è stato tradotto in 35 lingue in tutto il mondo (la versione italiana è disponibile dal 2008) ed utilizzato in numerosi Paesi sia del Nord che del Sud del mondo.

«non riguarda solo gli alunni disabili, ma investe ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali»⁵³⁸.

L'*Index* non si limita a identificare gli aspetti critici dell'istituzione scolastica riferiti all'inclusione, ma orienta il corpo docente ad elaborare un piano di miglioramento progettuale utilizzando processi di autovalutazione rivolti a monitorare il livello di qualità dell'inclusione e, quindi, a far emergere culture e buone pratiche in grado di ridefinire l'organizzazione del contesto scolastico e sociale territoriale attivando, anche, specifici progetti didattici inclusivi. Gli indicatori contenuti nell'*Index* sono rappresentati da domande che si sviluppano attorno a tre dimensioni interconnesse: la *cultura inclusiva* (i valori ed il clima relazionale della scuola), le *politiche inclusive* (gli aspetti organizzativi legati all'accessibilità della scuola) e le *pratiche inclusive* (processi di apprendimento-insegnamento, risorse, curricoli). La strutturata raccolta di indicatori relativi all'inclusione, previsti dall'*Index*, lo rende uno strumento particolarmente flessibile nell'adattarli e/o modificarli in funzione delle diverse tipologie di scuole e alla progettazione educativo-didattica realizzata in ottica autovalutativa. Le domande formulate sottoforma di indicatori consentono una dettagliata analisi dei molteplici aspetti che definiscono l'inclusione quale complesso percorso di pianificazione e messa in atto delle decisioni progettuali atte a ridurre le barriere all'apprendimento cognitivo, affettivo, sociale e relazionale allo scopo di promuovere la piena partecipazione di tutti, rivolgendo l'attenzione all'intero contesto educativo, coinvolgendo e sollecitando la globalità degli alunni che ne fanno parte in nome del superamento di logiche separatiste "speciali".

F. Dovigo osserva giustamente che l'*Index*

«vede la differenza non solo come unicità, ma anche come intersoggettività, curiosità per l'altro, coinvolgimento. In quanto tale si focalizza su obiettivi e azioni specifiche, ma ha anche sempre presente che l'inclusione non è un contenuto, ma un processo che non può avere fine. La qualità di tale processo si basa sulla capacità di coltivare una partecipazione effettiva, mediante una ricerca attiva delle diverse voci che possono

⁵³⁸ Booth T., Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, op. cit., p. 20.

contribuire allo sviluppo in senso democratico della scuola, e specialmente di quelle che appartengono a coloro che hanno più difficoltà a essere ascoltati»⁵³⁹.

L'idea di sostegno alla diversità come condizione essenziale per la realizzazione dell'inclusione, sostenuta in modo incisivo dall'*Index*, prevede che i docenti, curricolari e specializzati, siano responsabili dell'intervento educativo a beneficio di *tutti* e di *ciascuno*, avvalendosi di pratiche didattico-organizzative e relazionali flessibili e multidimensionali. L'*Index*, nel promuovere l'educazione inclusiva legata alla prospettiva di comunità, assume come elemento fondante dello sviluppo della scuola, la piena partecipazione di *tutti* i suoi protagonisti e la necessità di rimuovere gli ostacoli che ne impediscono l'effettiva attuazione, contrastando i fenomeni di marginalizzazione e di esclusione culturale e sociale. Un contesto scolastico ricco e flessibile è in grado, quindi, di accogliere e valorizzare le differenze di cui gli alunni sono portatori moltiplicando le loro opportunità di scelta, al fine di realizzare una salda e produttiva partecipazione, quale basilare elemento del democratico processo di *empowerment* rappresentato dall'inclusione stessa. Nella pratica educativa risulta rilevante l'utilizzo dell'*Index* nelle varie fasi del processo ciclico della progettazione educativo-didattica in prospettiva inclusiva: dalla definizione di specifiche strategie educative, alle valutazioni sul campo della loro efficacia ed efficienza sulla base di un processo di ricerca, oppure sull'*Evidence Based*⁵⁴⁰. Secondo l'approccio inclusivo la partecipazione, la comunità e l'equità nelle pratiche educative non rappresentano concetti astratti, ma principi-guida nelle pratiche scolastiche e curricolari a sostegno di un impegno ininterrotto per lo sviluppo delle migliori strategie idonee a rispondere alle diversità degli alunni con disabilità e/o con «BES». L'ottica inclusiva proposta dall'*Index* richiede di identificare gli ostacoli presenti nelle pratiche educative, di ridurre e/o abbattere le barriere che ne impediscono l'apprendimento e la partecipazione per mobilitare opportune e adeguate risorse organizzando un autentico sostegno inclusivo alle diversità. L'inclusione, secondo gli autori dell'*Index*,

⁵³⁹ Dovigo F. (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Carocci, Roma, p. 122.

⁵⁴⁰ Vedasi: Calvani A. (2013), «Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica», *Form@re*, 13 (2), pp. 91-101; Vivanet G. (2015), *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*, Multimedia, Lecce.

«è un approccio basato sui principi per lo sviluppo dell'educazione e della società, connesso alla partecipazione democratica entro e oltre l'educazione. Non si tratta di un aspetto dell'educazione che riguarda un particolare gruppo di alunni, ma di una proposta che mira piuttosto a dare coerenza all'espansione di attività generalmente collocate in aree separate, in modo da stimolare l'apprendimento e la partecipazione di tutti: alunni, famiglie, personale, dirigenti e altri membri della comunità»⁵⁴¹.

L'innovazione, il cambiamento organizzativo e pedagogico promosso dall'*Index* a favore dello sviluppo dell'idea di scuola e di comunità inserite in una cornice di valori inclusivi prende forma in progetti, esperienze e buone prassi integrati ai processi già attivi nelle scuole, in modo da alimentare una più ampia e migliore idea di inclusione. Il progetto *Index in tour*⁵⁴², realizzato nel 2015, rappresenta un esempio significativo di intervento inclusivo sostenibile verso realtà scolastiche “difficili” rendendo possibile la loro trasformazione basata sull'apprendimento di qualità, sulla partecipazione attiva e sulla creazione di luoghi educativi in grado di garantire autentica promozione e valorizzazione dei “bisogni educativi speciali” e non di *tutti* e di *ciascuno*. I processi inclusivi, orientati a superare penalizzanti situazioni nei confronti degli alunni con disabilità mediante la promozione di un'educazione democratica a servizio di tutti, tendono a valorizzare ogni diversità presente nel gruppo-classe spostando l'attenzione, l'azione dagli allievi con «BES» al complesso degli alunni inteso come insieme di diverse abilità. I processi inclusivi non si risolvono certamente nell'inserimento degli alunni con disabilità nei comuni percorsi scolastici successivamente all'abolizione delle classi speciali ma, superando il concetto delle etichette diagnostiche attribuite alla persona, interpretano le difficoltà come ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, anziché come problema del singolo individuo. Tale cambiamento di prospettiva assume un rilievo particolarmente importante, in quanto la condizione di disabilità rappresenta un prodotto storico-culturale

⁵⁴¹ Booth T., Ainscow M. (2014), *Il nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, op. cit., p. 47.

⁵⁴² Frutto della collaborazione tra l'Università di Bergamo e l'organizzazione *WeWorld*, il progetto *Index in tour*, rivolto alle scuole collocate in aree particolarmente svantaggiate a rischio di dispersione scolastica, mira a diffondere il nuovo *Index* per l'inclusione quale strumento di lavoro che sostiene l'istruzione come bene appartenente a tutta la comunità. Vedasi: Dovigo F., Pietrocarlo A. (2017), «L'uso dell'Index in un Istituto Comprensivo di Afragola (NA). Lavorare in contesti educativi difficili: Index in tour e dispersione scolastica», in H. Demo, *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento.

dei micro e macro contesti socio-culturali nei quali la scuola opera, mentre la nozione di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione consente di ampliare decisamente la riflessione sul rapporto esistente tra diversità e inclusione. Se si assume, quindi, che il problema da affrontare sono le pressioni che tendono ad escludere alcuni alunni dai percorsi di apprendimento e dalla piena partecipazione, appare evidente il rischio della loro marginalizzazione all'interno di contesti educativi rigidi e fortemente competitivi. L'idea di un mondo e di una scuola senza barriere ed ostacoli in grado di creare contesti facilitanti dove esistono competenze, organizzazione, flessibilità, collegialità, capacità di lavoro comune è fonte di ispirazione al cambiamento sostenuta anche dal contributo offerto dall'*Universal Design* (UD). Secondo l'architetto R.L. Mace del *North Carolina State University*, che nel 1985 ha coniato il termine *Universal Design (Design for all)*⁵⁴³, il *design* universale non rappresenta una disciplina che realizza "oggetti *ad hoc*" per persone con speciali e specifiche esigenze ma, piuttosto, realizza "prodotti" adatti ad un'ampia gamma di individui⁵⁴⁴. Nei primi anni del 1990, il Centro di Tecnologie Speciali Applicate (CAST)⁵⁴⁵ realizzò che il concetto di *design* universale conteneva elementi capaci di affrontare la sfida destinata a realizzare un'educazione valida per *tutti* mediante concreti criteri attuativi in grado di guidare la pratica degli insegnanti verso un radicale cambiamento dei sistemi educativi⁵⁴⁶. Inizialmente, gli sforzi dei ricercatori dell'UD si erano concentrati soprattutto intorno allo sviluppo di tecnologia assistita, strumenti compensativi e *software* in grado di permettere agli alunni con disabilità di

⁵⁴³ Nel 1997 l'*Universal Design* si è ulteriormente definito attraverso la formulazione dei 7 principi fondamentali sviluppati dal *Centre for Universal Design*, da tecnici e progettisti specializzati in materia. I sette punti si pongono come orientamenti e suggerimenti a cui attenersi per realizzare una progettazione accessibile, uguale per tutti e sicura. 1. Equità – uso equo: utilizzabile da chiunque; 2. Flessibilità – uso flessibile: si adatta a diverse abilità; 3. Semplicità – uso semplice ed intuitivo: l'uso è facile da capire; 4. Percettibilità: il trasmettere le effettive informazioni sensoriali; 5. Tolleranza all'errore: minimizzare i rischi o azioni non volute; 6. Contenimento dello sforzo fisico: utilizzo con minima fatica; 7. Misure e spazi sufficienti: rendere lo spazio idoneo per l'accesso e l'uso.

⁵⁴⁴ Vedasi: *Universal Design: criteri progettuali*, <https://www.superabile.it/cs/superabile/accessibilita/architettura/soluzioni-dal-mondo/universal-design-criteri-progettuali.html>

⁵⁴⁵ Vedasi: *Universal Design for Learning (UDL). Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA)*, <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL%20Linee%20guida%20Versione%202.0%20ITA.doc>.

⁵⁴⁶ Vedasi: Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2013), *Universal Design for Learning: Theory and practice*, CAST, Wakefield.

affrontare, compensare e ovviare alle problematiche incontrate⁵⁴⁷. Verso la fine degli anni Ottanta, si fece strada la consapevolezza che questo modo di affrontare la questione rischiava di perdere di vista il fondamentale ruolo esercitato dai contesti scolastici nel facilitare, oppure ostacolare l'apprendimento degli alunni e alunne diversi sulle modalità di concepire l'offerta didattica. Riflettendo sulle difficoltà che la persona con disabilità e/o con «BES» può incontrare in un contesto formativo, l'innovativo orientamento culturale dell'*Universal Design* propone non solo di accettare i limiti e tentare di ridurre gli ostacoli posti dalla condizione di disabilità, ma di individuare e di tentare di rimuovere le barriere di varia natura che l'ambiente di apprendimento a volte genera. Il modello inclusivo proposto dalla filosofia *Design for all* rappresenta il naturale sviluppo di una cultura del progetto attenta ai bisogni di *tutti* e di *ciascuno*, impegnata a contrastare ulteriori e sottili discriminazioni, ad offrire un fertile contributo allo sviluppo delle politiche sociali a favore del cambiamento dei contesti di vita. *Design for all*, ovvero il "progettare per tutti" rappresenta, quindi, un innovativo e valido approccio e strumento progettuale da condividere a livello interdisciplinare, applicabile a sistemi di comunicazione, ambienti, servizi pubblici e prodotti di largo consumo, così che questi possano essere fruiti dalla più ampia gamma di popolazione possibile. La progettazione accessibile è una progettazione centrata sulla persona, non certamente sulla categorizzazione delle persone secondo la logica della taglia unica per tutti (*one size fits all*), che tiene conto delle esigenze, anche inesprese e delle aspettative di *ogni* individuo, sia disabile che non⁵⁴⁸. I processi di inclusione scolastica e sociale necessitano di un'attenzione speciale nella scelta e nell'utilizzo di strumenti, strategie e metodologie finalizzate all'attuazione del diritto all'accessibilità, alla conoscenza e all'istruzione per tutti. La capacità sistemica di "leggere" e di accogliere, nel miglior modo possibile, le differenze e le diversità a scuola e nel contesto sociale è regolata anche dall'esigenza di ripensare e di rinnovare la scuola, i contesti di vita in un'ottica di universalità che comprende la valorizzazione e l'interpretazione dei "bisogni educativi speciali" e non che li abitano. *Design for all* si propone come valido approccio e strumento inclusivo per

⁵⁴⁷ Mangiatordi A. (2017), *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, Pisa.

⁵⁴⁸ Steffan I.T. (2012), *Design for all. Il Progetto per tutti*, Maggioli, Bologna.

progettare interventi e spazi individualizzati e personalizzati per *tutti* gli alunni, senza alcuna distinzione potenzialmente discriminante nei processi di apprendimento-insegnamento e di socializzazione-comunicazione⁵⁴⁹. Da tale originale prospettiva nasce l'idea della progettazione universale dell'apprendimento secondo l'approccio psico-pedagogico *Universal Design for Learning* (UDL) o *Progettazione universale per l'Apprendimento* (PUA)⁵⁵⁰, che condivide con *Universal Design* l'idea di creare nel sistema scolastico ambienti fisici e strumenti per migliorare le esperienze di *tutti* e di *ciascun* alunno. L'*Universal Design*, nel proporre una progettazione di qualità attenta alle esigenze di ogni individuo, utilizza i concetti e i principi della propria prospettiva in diversificati contesti tra i quali quello educativo

«reso flessibile, attraverso la strutturazione di un curriculum che può essere accessibile e fruibile da tutti gli studenti con abilità e backgrounds ampiamente differenti. Lo UDL è costituito da una serie di principi per lo sviluppo di curricula che offrono a tutti gli studenti uguali opportunità di apprendimento»⁵⁵¹.

Applicare il concetto di accessibilità ai contesti dell'apprendimento, tuttavia, è un processo ben più complesso, in quanto l'insegnamento e l'apprendimento rappresentano attività delicate e diverse rispetto alla progettazione e alla costruzione di semplici ambienti⁵⁵². M. Baldacci giustamente sostiene che l'insegnamento

«si configura come una situazione nella quale si verifica un processo d'interazione tra un soggetto che apprende e un oggetto culturale, dando luogo a un certo prodotto d'apprendimento»⁵⁵³.

Non si tratta semplicemente di garantire l'accoglienza a scuola e in classe di tutti gli alunni, ma di promuovere l'accessibilità negli ambienti di apprendimento proposti dall'istituzione scolastica, prendendo in considerazione la complessità dei processi

⁵⁴⁹ Vedasi: Savia G. (2015), «Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti», *Rivista Educare.it*, 15 (3), pp. 52-56.

⁵⁵⁰ Vedasi: <http://www.cast.org>; www.udlcenter.org aggiungere autori ianes

⁵⁵¹ Aquario D., Pais I., Ghedin E. (2017), «Accessibilità della conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V (2), p. 96.

⁵⁵² Vedasi: A. Catalfamo (a cura di) (2017), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggerimenti e proposte*, Erickson, Trento.

⁵⁵³ Baldacci M. (2012), «Epistemologia della didattica», in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia, p. 186.

cognitivi, affettivi e relazionali implicati rispetto ai limiti contenuti nella proposta curricolare. Il modello UDL promuove la logica progettuale di materiali, metodi e strategie inclusive che prevedono prioritariamente pluralità e flessibilità nel facilitare l'apprendimento e la partecipazione scolastica di *tutti* gli studenti secondo tre principi didattici legati ai tre grandi *network*, strutture di reti neurali fondate su basi neuroscientifiche e pedagogiche, che forniscono, rispettivamente, molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione, di coinvolgimento⁵⁵⁴. Non più, quindi, la realizzazione di singoli adattamenti ma l'adozione di una pluralità di modi per accedere a una stessa informazione o per risolvere uno stesso compito. La classe, ad esempio, potrebbe essere divisa in angoli per permettere agli alunni di optare per quella parte dell'aula dove poter svolgere nel miglior modo possibile le proprie attività individuali secondo il criterio dell'offerta della molteplicità di opportunità di scelta allo scopo di promuovere la partecipazione di *tutti* e di *ciascuno* alle dinamiche di apprendimento-insegnamento e dei processi di socializzazione⁵⁵⁵. L'approccio pedagogico UDL riconosce le differenze degli alunni e considera necessaria l'adozione di modalità di insegnamento al plurale per valorizzare le diversità di *tutti*, a partire dal ruolo esercitato dalle emozioni nella motivazione ad apprendere⁵⁵⁶, nel coinvolgimento, nell'equità formativa, nella partecipazione ai percorsi di apprendimento e nella riduzione degli ostacoli di ordine socio-culturale⁵⁵⁷.

«L'UDL assorbe, contiene e sviluppa al suo interno tre grandi sfide dell'umanità (disabilità, educazione inclusiva e tecnologia) assunte in senso positivo e convergenti, dove ogni componente si evolve in connessione con le altre. Un approccio che sollecita una visione del mondo con proposte metodologiche orientate verso una rivoluzione di pensiero centrato sul rispetto della diversità-unicità umana, sulla flessibilità, sull'accessibilità reali ai processi di apprendimento, sul riconoscimento e

⁵⁵⁴ Rose D.H., Meyer A., Hitchcock C. (2005) (a cura di), *The universally designed classroom*, Harvard Education Press, Cambridge; Rose D.H., Meyer A. (2006) (a cura di), *A practical reader in universal design for learning*, Harvard Education Press, Cambridge.

⁵⁵⁵ Vedasi: Hall T.E., Meyer A., Rose D.H. (2012), *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*, Guilford Press, New York.

⁵⁵⁶ Vedasi: Morganti A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.

⁵⁵⁷ Vedasi: Ghedin E., Mazzocut S. (2017), «Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti», *Italian Journal of Educational Research*, X (18), pp. 145-162.

sulla valorizzazione delle differenze di ogni persona, già nella progettazione iniziale di ogni percorso formativo, e quindi atte a eliminare, in via preliminare, ogni possibile etichetta che, di fatto, mortifica il concetto stesso d'inclusione»⁵⁵⁸.

UDL richiama non solo l'accessibilità alle informazioni ma anche alla proposta educativo-didattica mediante il monitoraggio della progettazione dei *curricola* e la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali validi per tutti, secondo approcci flessibili personalizzabili e adattabili alle esigenze individuali di ogni alunno per intercettare, nel modo più adeguato possibile, le differenze e le diversità presenti a scuola⁵⁵⁹. Gli educatori e gli insegnanti si ispirano ai principi guida dell'UDL nell'identificazione delle potenziali barriere all'apprendimento e nella loro riduzione grazie a flessibili ed accessibili percorsi formativi che forniscono agli alunni, inclusi quelli con disabilità, sufficienti opzioni ed alternative valide al raggiungimento del successo formativo. D. Ianes afferma con convinzione che

«l'UDL stimola la creatività degli insegnanti, perché richiede sistematicamente di pensare ad altri modi di presentare le informazioni, altri modi di comprendere le situazioni, altri modi di rispondervi e di agire, altri modi di esprimersi, e così via. L'UDL in questo senso è una palestra di creatività, che fa uscire il patrimonio di divergenza, libertà e inventività che molti insegnanti possiedono, ma spesso sottoutilizzano»⁵⁶⁰.

La Progettazione Universale per l'Apprendimento supporta i docenti nella loro ricerca educativa inclusiva fornendo loro un quadro per comprendere come creare curricula, per identificare e ridurre gli ostacoli in essi esistenti, per progettare una pluralità di *format* educativo-didattici (laboratoriali, cooperativi, ecc..) al fine di soddisfare i bisogni di *tutti* gli alunni e valorizzare i loro differenti modi di esprimersi negli apprendimenti. Nella progettazione di ogni percorso formativo l'approccio dell'UDL, si avvale di proposte metodologiche orientate ad eliminare, in via preliminare, ogni possibile etichetta che, di

⁵⁵⁸ Savia G. (2016), «Universal Design for Learning nel contesto italiano», in G. Savia (a cura di), *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, p. 22. (pp. 15-26)

⁵⁵⁹ Vedasi: Howard J.B. (2004), «Universal Design for Learning», *Journal of Computing in Teacher Education*, 19 (4), pp. 113-118.

⁵⁶⁰ Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, op. cit., p. 54.

fatto, mortifica il concetto stesso di inclusione quale processo rispettoso delle diversità e dell'unicità di ogni persona⁵⁶¹. L'approccio dell'UDL, nell'attivare interventi di cura educativa speciale che diventano ordinari a beneficio di *tutti*, promuove una visione didattico-operativa tesa ad individuare e ridurre possibili "disabilità" nei curricoli e a realizzare un capovolgimento di prospettiva nel modo di organizzare la progettazione e le proposte metodologiche sollecitando una rivoluzione di pensiero centrata sulla flessibilità frutto del paradigma inclusivo che

«abbatte le differenze, allontana i presupposti di emarginazione prendendo in considerazione tutte le persone, intervenendo prima sui contesti e poi sull'individuo e trasformando la risposta specialistica in ordinaria e creando presupposti non solo di inclusione del singolo, ma di realizzazione di uno stato sociale che includa tutti i membri della comunità»⁵⁶².

3.2. L'inclusione scolastica e i "Bisogni educativi speciali" ("Special educational needs") nella letteratura italiana e internazionale

Alla luce della complessità dei contesti sociali ed educativi attuali, è essenziale favorire lo sviluppo di una salda vita sociale e culturale, l'acquisizione delle competenze legate ai saperi di cittadinanza e ai linguaggi della conoscenza, la valorizzazione delle capacità critiche, decisionali, progettuali e creative della persona, nel rispetto delle diversità dei "bisogni speciali" individuali e sociali, come indicato dalle Raccomandazioni europee (EU, 2006, 2008)⁵⁶³ e dagli obiettivi per lo sviluppo sostenibile (economico, sociale, ambientale) individuati dall'ONU nell'ambito della *Risoluzione Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.

⁵⁶¹ Ianes D., *Universal Design for Learning*, <http://www.raiscuola.rai.it/articoli-programma-puntate/dario-ianes-universal-design-for-learning/39201/default.aspx>

⁵⁶² Dainese R. (2016), *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano, p. 25.

⁵⁶³ Vedasi: EU (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, http://www.amblav.it/Download/1_39420061230it00100018.pdf; EU (2008), *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF). Raccomandazione del Parlamento europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf

«[...] nessuno è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità»⁵⁶⁴.

Negli ultimi decenni l'inclusione scolastica e la promozione di contesti formativi equi ed integrativi è diventata uno dei principali temi di interesse degli organismi e delle istituzioni internazionali orientati alla costruzione del paradigma inclusivo, derivato da quello dell'integrazione, costellato di valori simbolici, anche educativo-didattici e di prospettive future. L'ottica inclusiva, promossa dalla Pedagogia e dalla Didattica speciale, in una visione fortemente integrata con le competenze della scuola, della famiglia e del territorio, non si limita a proporre l'integrazione in un contesto già *istituito*, ma va "oltre"⁵⁶⁵: la sua dinamica e costruttiva struttura considera la persona con "bisogni speciali" come soggetto attivo e partecipante, non solo come oggetto di diritti sociali all'interno di un contesto preconfezionato. L'inclusione percorre e invade «tutte le sfere vitali e sociali, i luoghi concettuali e quelli spaziali, per diventare un processo culturale e mentale e non solo un intervento organizzativo»⁵⁶⁶.

Il processo inclusivo in ambito italiano e internazionale comprende un paradigma di teorie e di pratiche volto alla progettazione di contesti formativi e sociali universalmente riconosciuti e condivisi: essere inclusi corrisponde ad esercitare il diritto alla dignità e alla partecipazione umana e, in particolare, prevede la reciproca, dinamica e attiva interazione tra *tutti* gli alunni, a prescindere dalla presenza della condizione di disabilità⁵⁶⁷. La scuola dall'orizzonte realmente inclusivo, in grado di accogliere la sfida delle diversità e delle peculiari caratteristiche individuali, è centrata sulla possibile, auspicabile e condivisa co-costruzione di itinerari e di azioni progettuali scolastici ed extrascolastici volti a favorire l'inclusione di *tutti* e di *ciascun* alunno, a prescindere dalla natura delle differenze e a rimuovere gli ostacoli, le barriere all'apprendimento e alla

⁵⁶⁴ Vedasi: ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo. L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, op. cit. L'Agenda 2030 rappresenta l'esito dei lavori delle principali conferenze delle Nazioni Unite: il *Resoconto della Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo* (ONU, 1992), il *Resoconto della Conferenza internazionale sulla popolazione e lo sviluppo* (ONU, 1994), il *Resoconto della Quarta Conferenza mondiale sulle donne* (ONU, 1995).

⁵⁶⁵ Thomas G., Vaughan M. (2004), *Inclusive education: readings and reflections*, Open University Press, Maidenhead.

⁵⁶⁶ Larocca F. (1999), *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, FrancoAngeli, Milano, p. 60.

⁵⁶⁷ Vedasi: Cocever E. (a cura di) (2016), *Bambini attivi e autonomi*, Zeroseiup, Bergamo.

partecipazione di *ognuno*. A livello internazionale un numero crescente di organizzazioni che si occupano di educazione⁵⁶⁸ sostengono il modello della scuola inclusiva quale sistema in grado di promuovere i processi di partecipazione, cittadinanza, appartenenza e di accessibilità nei micro e macro contesti formativi scolastici ed extrascolastici nel rispetto dei diritti umani, secondo la logica che accoglie e valorizza il fondante ruolo culturale e antropologico delle differenze e delle diversità, riducendo ogni forma di marginalità. A tale proposito diviene di fondamentale importanza

«proporre la pluralizzazione “nella” formazione e “nella” educazione attraverso il sostegno e l’incentivazione dei percorsi e delle modalità individuali: in questa direzione “le differenze” non vengono collocate nella eccezionalità, come incidenti, ma nella normalità e nelle relazioni di tutti i giorni (ad esempio fra alunni e alunne, fra insegnanti-alunni-genitori)»⁵⁶⁹.

L’*inclusive education*⁵⁷⁰, promossa dalla Dichiarazione di Salamanca nel 1994, quale processo finalizzato ad eliminare possibili forme di discriminazione⁵⁷¹ mediante l’offerta dell’educazione di qualità nel rispetto dei *differenti* e *diversi* bisogni e capacità degli alunni, fa principalmente riferimento alla strategia globale dell’*Education for all*⁵⁷² e alla Convenzione delle nazioni unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006⁵⁷³. Esortando i governi e le organizzazioni internazionali ad adottare il principio dell’educazione inclusiva, L’UNESCO, tramite il *World Education Forum*⁵⁷⁴, ribadisce il ruolo dell’istruzione nella creazione di società più inclusive ed eque sostenendo che i fenomeni di esclusione scolastica e sociale, non producendo sistemi di qualità, possono dare luogo a disuguaglianze, esplicite o implicite, a livello culturale, istituzionale,

⁵⁶⁸ Vedasi: World Health Organization-World Bank (2011), *World Report on Disability*, Geneva; UNICEF (2013), *Children with disabilities. The state of the World’s Children*, UNICEF, Paris.

⁵⁶⁹ Fornasa W., Medeghini R. (2003), *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, FrancoAngeli, Milano, p. 81.

⁵⁷⁰ Vedasi: UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, op. cit.

⁵⁷¹ Vedasi: Weigel J. (2009), *Il circo della farfalla*, Produzione indipendente, USA.

⁵⁷² Vedasi: Farrell P., Ainscow M. (2002), *Making Special Education Inclusive*, Routledge, London.

⁵⁷³ Vedasi: ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, op. cit.

⁵⁷⁴ Nel documento si afferma la necessità di radicare l’educazione sul principio di equità e inclusione suggerendo l’adozione di cambiamenti nelle *policy* di settore e una maggiore focalizzazione sulle categorie più svantaggiate. Vedasi: UNESCO (2015), *World Education Forum 2015. Final report*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243724e.pdf>

legislativo, economico e politico generando condizioni emarginanti, soprattutto nei riguardi delle persone con disabilità quale *target* di popolazione maggiormente vulnerabile verso cui prestare adeguata attenzione. Le politiche educative nei riguardi delle persone con disabilità assunte dai vari Paesi aderenti attestano una situazione molto diversificata a livello nazionale e, addirittura, soluzioni diverse all'interno del medesimo territorio a causa della specificità del contesto politico, sociale, culturale e scientifico di ogni Stato indagato⁵⁷⁵.

Ad una "lettura" fortemente specialistica della disabilità corrisponde, di solito, un intervento riabilitativo ed educativo separato e settoriale che depotenzia, di fatto, l'incidenza degli itinerari inclusivi progettati a scuola. Quanto più un sistema scolastico è centralizzato, tanto più risulta difficile realizzare sistemi educativi flessibili e democratici, adeguati ai bisogni speciali di *tutti* e di *ciascuno* ed efficacemente portavoci di intenzionalità educativa inclusiva.

Oltre alle differenti politiche o prospettive esistenti nei micro e macro contesti nazionali⁵⁷⁶ si evidenziano sia posizioni divergenti o affini legate soprattutto all'uso della terminologica perché riferibili ai diversi e specifici percorsi, contesti culturali e normativi di ogni Paese che, per quanto riguarda l'Italia, sostengono la diversità come risorsa per garantire a tutti il diritto all'educazione, all'istruzione e a ciascuno il raggiungimento del massimo livello di educazione possibile⁵⁷⁷. L'OCSE⁵⁷⁸ sostiene che migliorare il rendimento degli alunni con possibili ritardi o accelerazioni nell'apprendimento e nello sviluppo, con deprivazioni socio-culturali, con difficoltà di funzionamento educativo non compromette i processi di apprendimento degli altri alunni. A livello europeo⁵⁷⁹, il

⁵⁷⁵ Vedasi: Magazzini E. (2001), «Integrazione scolastica: uno sguardo all'Europa», in *La mediazione pedagogica*, 2 (1), http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/anno_02/numero_01/Magazzini/index.htm

⁵⁷⁶ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per Studenti Disabili (2003), *L'Integrazione dei Disabili in Europa*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_it.pdf

⁵⁷⁷ Vedasi: Laschioli A. (a cura di) (2007), *Pedagogia speciale in Europa, Problematiche e stato della ricerca*, FrancoAngeli, Milano.

⁵⁷⁸ Vedasi: OECD (2011), *Education at a Glance*, <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>; OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

⁵⁷⁹ Vedasi: European Commission (2012), Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), *Education and Disability-Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. Report prepared for the European Commission*. European Commission, DG Education and Culture, Brussels.

concetto di educazione inclusiva⁵⁸⁰ contempla molteplici interpretazioni che fanno sinteticamente riferimento a due approcci principali: nel primo l'educazione inclusiva ed il processo di integrazione degli alunni con "bisogni educativi speciali" nella scuola ordinaria coincidono con la conseguente attivazione di azioni di supporto, di riabilitazione didattiche di sostegno; nel secondo caso l'educazione inclusiva è relativa al cambiamento strutturale del sistema scolastico ordinario che va trasformato in una comunità di apprendimento efficace per tutti gli alunni, compresi quelli a rischio di esclusione⁵⁸¹. La scuola è inclusiva quando afferma e riconosce la singolarità di ogni alunno all'interno di un luogo sociale di comune accesso e quando mette quotidianamente a disposizione di tutti gli educandi strumenti, ausili e risorse rappresentati, *in primis*, dall'eterogeneità del gruppo classe prevedibilmente composto da alunni con disabilità, con disturbi evolutivi specifici, con disturbi specifici di apprendimento, con disturbi da deficit dell'attenzione e dell'iperattività, con funzionamento intellettivo limite, con deficit della abilità non verbali, in situazioni di disagio linguistico, socio-culturale e socio-economico, ma anche da alunni iperdotati⁵⁸². Inizialmente al termine inclusione, considerato inadeguato per il sistema educativo italiano, i pedagogisti speciali hanno preferito quello di integrazione nel suo significato più positivo, ovvero la messa in pratica di una politica anti-discriminatoria e innovativa in grado di garantire la partecipazione di tutti gli alunni nella scuola ordinaria⁵⁸³. Solo successivamente, la scelta di utilizzare l'"inglesismo" inclusione come attributo del concetto di integrazione, in considerazione della lunga storia italiana dell'integrazione, gli alunni erano già stati inclusi nelle

⁵⁸⁰ Vedasi: European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016), *Raising the achievement of all learners in Inclusive Education*, EASNIE, Odense-Denmark; European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016), *Financing of Inclusive Education*, EASNIE, Odense-Denmark.

⁵⁸¹ Vedasi: Ainscow M., Sandill A. (2010), «Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership», *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), pp. 401-416.

⁵⁸² Vedasi: Tanguay P.B. (2006), *Difficoltà visuospaziali e psicomotorie. Interventi per la sindrome non verbale*, Erickson, Trento; Zanetti, M.A., Renati R. (2012), «Perché un focus sulla plusdotazione?», *Psicologia dell'Educazione*, VI (2), pp. 155-161; Daffi G. (a cura di) (2015), *Gli alunni con Funzionamento Intellettivo Limite. Teorie, intervento didattico e proposte operative*, Erickson, Trento; Fedeli D. (2018), *Mio figlio non riesce a stare fermo*, Giunti, Firenze.

⁵⁸³ Vedasi: Canevaro A. (2001), «L'integrazione in Italia», in S. Nocera (a cura di), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa italiana*, Erickson, Trento.

scuole,⁵⁸⁴ rappresenta una netta posizione per mantenere viva l’eredità delle politiche integrative nel confronto internazionale⁵⁸⁵. Attualmente, per gli studiosi e i ricercatori italiani il processo inclusivo, certamente interpretato come forma più ampia di integrazione, è mirato all’inclusione di alunni diversamente abili, con “bisogni educativi speciali”, e non solo, che richiedono percorsi di apprendimento individualizzati, personalizzati e differenziati. È importante sottolineare che esiste una forte differenza tra pratiche di integrazione e di inclusione: l’integrazione si rivolge agli alunni con disabilità ovvero ad una parte di quelli con bisogni educativi speciali, mentre l’inclusione fa riferimento alle varie prassi di risposta individualizzata e personalizzata realizzate sulla vasta gamma di bisogni educativi, speciali e non, riferiti alla globalità degli alunni di tutti gli alunni. L’inclusione è, dunque, più ampia dell’integrazione⁵⁸⁶.

L’espressione alunni con *special educational needs* compare, per la prima volta, in Inghilterra nel 1978 nel rapporto della *Commissione di indagine sull’educazione dei bambini e dei giovani handicappati (Warnock Report)*⁵⁸⁷ il quale, abolendo la categoria del minore ineducabile e il termine *handicap*, fa emergere il concetto di *need* sottolineando la necessità di modificare il sistema educativo inglese nel riconoscere e nell’individuare i bisogni educativi in coerenza al rinnovamento pedagogico in atto nel secolo scorso⁵⁸⁸. *Special educational need* è un termine giuridicamente corretto, ma è utilizzato anche in ambito amministrativo e scolastico ed assume, quindi, diversi significati a seconda del contesto nel quale viene adottato, con la conseguenza che il riconoscimento di una condizione di “bisogno educativo speciale” dipende generalmente dalla scuola frequentata e dal ruolo facilitatore o barriera del contesto secondo una

⁵⁸⁴ Vedasi: Vianello R., Di Nuovo S. (a cura di) (2015), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento.

⁵⁸⁵ Vedasi: Canevaro A., Mandato M. (2004), *L’integrazione e la prospettiva ‘inclusiva’*, Monolite, Roma.

⁵⁸⁶ Vedasi: Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, op. cit.

⁵⁸⁷ Vedasi: Warnock M. (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty’s Stationery Office, London; Warnock M. (2005), *Special educational needs: a new look*, Philosophy of Education Society of Great Britain, London.

⁵⁸⁸ Il *Rapporto Warnock* pone molta enfasi sui *needs* per abbandonare il modello medico-diagnostico e riconoscere l’eguale diritto all’educazione sostenendo gli alunni in condizioni di difficoltà nel processo di acquisizione di comuni traguardi di apprendimento. Nel 1981 l’*Education Act* introduce l’obbligo di documentazione delle effettive difficoltà d’apprendimento degli alunni e introduce il Piano Educativo Individualizzato.

potenziale ampia gamma di variazione nella valutazione, nel collocamento e nell'adozione del progetto educativo dedicato. Focalizzare l'attenzione sui termini "bisogno" e "speciale", inoltre, significa creare nuove etichette stigmatizzanti derivate dalle visioni diagnostico-medicalistiche che tendono a non valorizzare le differenze, ma a confinare la persona con deficit o in situazione di *handicap* nella categoria dell'anormalità. P. Gaspari ricorda come

«l'incessante proliferazione di sigle, acronimi, etichette diagnostiche (BES, DSA, PEI, PDF, ICF, PAI, ecc.) testimoni il preoccupante tentativo egemonizzante delle discipline psico-mediche a scapito delle scienze dell'educazione, di monopolizzare il *pedagogico* territorio delle diversità con serie ricadute in ambito scolastico nella legittimazione del ruolo professionale dei docenti, quotidianamente chiamati a mettere in campo conoscenze, strumenti, strategie e competenze atte a favorire autentici processi di inclusione. Il linguaggio "clinico-sanitario", se soppianta e non si integra armonicamente con quello educativo-didattico, rivela una natura spiccatamente prescrittiva dell'umano funzionamento, trascurando la dimensione descrittivo-orientativa e relegando l'intero corpo docente a ruoli e funzioni di natura subordinata ed esecutiva»⁵⁸⁹.

Nell'evoluzione del dibattito pedagogico internazionale relativo alla prospettiva inclusiva, il modello dell'*Index for Inclusion* tende a superare il concetto di "bisogni educativi speciali", inerente un quadro di riferimento che continua a considerare la disabilità come problema del singolo, sostenendo con forza la proposta di sostituire tale termine con quello di "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione" in virtù dell'attenzione ai limiti dei contesti piuttosto che a quelli delle persone affinché le scuole, pur avendo diversa connotazione territoriale, diventino equamente competenti nell'accogliere *tutti* gli alunni grazie all'efficace flessibilità organizzativa e pedagogico-didattica. La posizione radicale assunta dagli autori dell'*Index*, nella sostituzione dell'espressione "bisogni educativi speciali", induce a riflettere sul rischio di etichettare ulteriormente gli alunni con disabilità e di collocare gli interventi educativi in una prospettiva di straordinarietà.

⁵⁸⁹ Gaspari P. (2017), *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, op. cit., p. 39.

La definizione di “bisogno educativo speciale” è evidenziata in modo esaustivo ed estensivo da parte dell’Assemblea Generale dell’UNESCO assegnandole un prioritario posto nell’ambito dell’educazione e facendo esplicito riferimento al bisogno di individualizzare l’offerta formativa, aggiungendo risorse, ri-adattando, semplificando e rendendo fruibili le attività educativo-didattiche, secondo un “accomodamento ragionevole” a garanzia di una “progettazione universale”⁵⁹⁰.

«Il concetto di bisogno educativo speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (*failing*) per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale. Se questo gruppo di bambini, più o meno ampiamente definito, avrà bisogno di adattare il curriculum, l’insegnamento, l’organizzazione o le risorse aggiuntive umane e/o materiali per stimolare un apprendimento efficace ed efficiente»⁵⁹¹.

In tale prospettiva, il concetto di “bisogno educativo speciale” non corrisponde ad una certificazione medica o psicologica, né è sovrapponibile alle tradizionali categorie di disabilità, deficit ed “handicap”. Nel 2003 l’*Agenzia europea per lo sviluppo dell’educazione per i bisogni speciali*, confrontando le prassi e le normative di riferimento, riconosce come inclusivi i sistemi scolastici in Italia, Spagna, Grecia, Portogallo, Svezia, Islanda e Norvegia in quanto impegnati a farsi carico del passaggio dal concetto di disabilità tradizionale a quello di “bisogno educativo speciale” generato da diversificate cause prodotte dall’educazione⁵⁹². Le implicazioni pratiche di tale orientamento riguardano il riconoscimento più ampio, ma sicuramente più equo, del diritto all’inclusione, sia a livello professionale che a livello di risorse. L’estensione del concetto di “bisogno educativo speciale” risulta, in particolare, rinforzato da due importanti atti legislativi inglesi: il *Children Act* del 1989 e il *Disability Discrimination*

⁵⁹⁰ Vedasi: Convegno nazionale (2016), *Didattica e inclusione scolastica. Equità, differenze e progettazione universale*, Università di Bolzano, 25 e 26 novembre, Bolzano.

⁵⁹¹ Vedasi: UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education* (ISCED), http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

⁵⁹² Vedasi: Meijer C.J.W. (2003) (a cura di), *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart.

act⁵⁹³ del 1995. Il *Children Act* introduce il concetto di “bambino in stato di bisogno” definito come un bambino che

«ha una scarsa probabilità o non ha l’opportunità di raggiungere o mantenere un ragionevole standard di salute o sviluppo senza interventi dell’autorità locale di natura compensativa speciale. Un bambino in uno stato di bisogno è anche quello la cui salute o sviluppo sono facilmente danneggiati in modo significativo o sono realmente danneggiati senza interventi dell’autorità locale, oppure il bambino più tradizionalmente disabile»⁵⁹⁴.

Dal 1996 al 2002 la legislazione inglese nel promuovere ulteriori atti fondamentali, l’*Education Act*⁵⁹⁵, lo *Special Education Needs and Disability Act*⁵⁹⁶ e il *Code of Practice*⁵⁹⁷, specifica che il bambino in difficoltà è considerato un bambino con “bisogni educativi speciali” distribuiti su quattro grandi aree: comunicazione e interazione; cognizione e apprendimento; sviluppo del comportamento, emozione e socialità; attività sensoriale e fisica. Rimane, comunque, aperto nel mondo anglosassone il dibattito tra la disabilità e il “bisogno educativo speciale”, in quanto le normative in atto non riescono a definire quest’ultimo sulla base dell’idea globale di funzionamento educativo e di apprendimento essendo legati alla doppia polarità: apprendimento e comportamento da un lato e funzionamento fisico dall’altro⁵⁹⁸. La normativa statunitense offre, invece, una concezione del bambino con “bisogni educativi speciali” molto ampia definendolo con ritardo mentale, deficit uditivo, disturbi del linguaggio, deficit visivo, gravi disturbi emozionali, problemi ortopedici, autismo, danni cerebrali,

⁵⁹³ Vedasi: UK Legislation (1995), *Disability Discrimination Act*, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents>

⁵⁹⁴ UK Legislation (1989), *Children Act*, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41>

⁵⁹⁵ Vedasi: UK Legislation (1996), *Education Act*, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>

⁵⁹⁶ Vedasi: UK Legislation (2001), *Special Education Needs and Disability Act*, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/contents>

⁵⁹⁷ Vedasi: Department for Education and Skills (2001), *Code of Practice*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/273877/special_educational_needs_code_of_practice.pdf

⁵⁹⁸ Vedasi: Mittler P. (1999), «Equal opportunities – for whom», *British Journal of Special Education*, 26, (1), pp. 3-7.

altri problemi di salute, specifiche difficoltà dell'apprendimento includendo anche la situazione di disabilità⁵⁹⁹.

In Italia “bisogno educativo speciale” (*Special Educational Need*) viene identificato, da D. Ianes ed altri, come una macrocategoria che comprende tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni e in particolare

«qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata»⁶⁰⁰.

Da tale definizione emerge come la difficoltà ovvero il “bisogno educativo speciale” si manifesta prevalentemente in età evolutiva creando un impatto diretto a livello educativo e di apprendimento scolastico e sociale, pur esistendo anche disturbi in età adulta che compromettono gli apprendimenti di vita quotidiana della persona, lo sviluppo delle attività personali e la partecipazione ai ruoli sociali⁶⁰¹. Inoltre, viene sottolineato il funzionamento bio-psico-sociale globale del soggetto, così come indicato dal modello «ICF», che fornisce elementi di conoscenza relativi al funzionamento educativo ed apprenditivo di *ogni* persona. Secondo il nuovo punto di vista, non essendo la disabilità una mancanza di abilità, ma una diversa abilità posseduta dalla persona, viene riformulato il concetto stesso di disabilità e rovesciato l'assunto del paradigma dell'integrazione: non più insufficienza, imperfezione, anormalità, mancanza da recuperare entro l'orizzonte dell'ideale regolativo della normalità, bensì la condizione di disabilità comprende un saper essere, un saper fare, un saper sentire “diverso” a livello cognitivo, affettivo, emotivo, relazionale, motorio, linguistico che va riconosciuto, potenziato e valorizzato nella sua peculiarità.

⁵⁹⁹ Vedasi: IDEA (2004), *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, <http://www.cpacinc.org/materials-publications/legal-rights/the-individuals-with-disabilities-education-improvement-act-idea-2004/>

⁶⁰⁰ Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, op. cit., p. 29.

⁶⁰¹ Vedasi: Goussot A. (2009), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Maggioli, Rimini.

«A livello teorico fondiamo il concetto di BES sul modello antropologico di funzionamento umano dell'ICF. Pensiamo, dunque, al BES come a un funzionamento problematico dell'alunno, di breve o lunga durata, che si manifesti in uno qualsiasi o in più degli ambiti di funzionamento-corpo, attività personali, partecipazione sociale oppure contesto. Si tratta dunque di una condizione che raccoglie un ampio spettro di difficoltà diverse, dalla difficoltà di apprendimento a quelle che possono nascere da un contesto di vita culturalmente povero, fino agli ostacoli dell'apprendimento dati da una bassa autostima o ancora dalle difficoltà di comunicazione e apprendimento che vivono bambini con una madrelingua diversa da quella parlata a scuola»⁶⁰².

Essendo il “bisogno educativo speciale” una macrocategoria comprendente non solo le differenze legate, ad esempio, agli alunni che apprendono con stili, tempi e modi differenti rispetto agli altri, ma anche gli alunni con disabilità, con “disturbi specifici dell'apprendimento”, con molteplici svantaggi di natura culturale, linguistica, relazionale affettiva, non è sempre possibile ricondurre le situazioni indicate ad una eziologia esclusivamente socio-culturale. L'interpretazione dell'alunno con “bisogni educativi speciali” in situazione di difficoltà, di disturbo, di svantaggio, di ipo-iperdotazione risulta difficile e complessa, in quanto dipende da una pluralità di fattori, *esogeni* ed *endogeni*, che meritano ampia riflessione a seconda del tipo di “sguardo” riferito a quel particolare soggetto. In questo senso, il pericolo di cadere nella trappola delle valutazioni generiche e indifferenziate è altrettanto presente quanto il rischio di essere attratti dall’“industria delle etichette” quale dimensione riduttivamente categorizzante ed emarginante. Il concetto di «BES» comporta l'introduzione di una nuova categoria che va ad aggiungersi alle altre categorie («DSA», disabili, «ADHD», «DDAI», «DOP», ecc....)⁶⁰³ creando il rischio di generare una distinzione, una separazione artificiosa tra le persone inquadrabili in cornici valoriali differenti in contrapposizione alle pratiche dell'integrazione e dell'inclusione. Secondo F. Dovigo,

⁶⁰² Ianes D., Demo H. (2009), «Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e progettare risorse efficaci e inclusive. Sperimentazione di un software gestionale per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e primarie», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), p. 475. (pp. 474-484)

⁶⁰³ Vedasi: Zappaterra T. (2014), «I Bisogni Educativi Speciali e la scuola. Il Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici di Apprendimento», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, op. cit., pp. 193-205.

«anziché utilizzare un’etichetta vuota come quella di “BES” con i nostri alunni, varrebbe la pena di riabilitare il concetto di svantaggio, che è molto più flessibile, graduale, e non si riferisce alla condizione interna del singolo studente. Svantaggio non è essere down, dislessico o non madrelingua, ma trovarsi in una situazione in cui si è sempre costretti a doversi adattare per sentirsi adeguati e pienamente accettati. Modificare il contesto, eliminare gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione significa accogliere la differenza come valore educativo»⁶⁰⁴.

La definizione di “bisogno educativo speciale” nasce da un “funzionamento” problematico, da una condizione di difficoltà e di disagio ad ampio spettro (emotivo, culturale, emozionale, contestuale, organico, ecc...) che va effettivamente riconosciuta e che dà diritto all’adozione di strategie compensative e dispensative (rivolte agli alunni con «DSA»⁶⁰⁵) o, comunque, alla promozione di una didattica inclusiva personalizzata basata sulla valorizzazione dei diversi stili di apprendimento e di insegnamento, in relazione alle diversificate esigenze di tutti gli alunni⁶⁰⁶. La “lettura” dell’alunno non dovrebbe, infatti, essere prevalentemente basata sull’uso di categorie cliniche, nosografiche, sociali predeterminate, ma sulla valorizzazione dei “bisogni educativi speciali” originati dalle difficoltà e dall’eterogeneità esistenti che tenga conto, oltre che della trasmissione dei saperi, anche dello sviluppo dell’intelligenza emotiva⁶⁰⁷ favorita dalla presenza attenta di docenti sensibili ed empatici in grado di promuovere l’educazione emozionale a scuola, così come sostenuto efficacemente da U. Galimberti:

«ci vorrebbe una formazione specifica per i professori, che dovrebbero essere scelti anche in base a criteri emotivi e non solo conoscitivi. Se una persona non è empatica e coinvolgente non può fare il professore, è qualcosa che non si può imparare»⁶⁰⁸.

⁶⁰⁴ Dovigo F. (2015), «Introduzione», in *Atti del Convegno, Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale*, op. cit., pp. 17-18. (pp. 13-26)

⁶⁰⁵ Zappaterra T. (2012), «Software didattici per i DSA. Strumenti per la consapevolezza metafonologica, l’autostima e l’autonomia», in M. Corsi, S. Ulivieri, *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, pp. 449-463.

⁶⁰⁶ Vedasi: Miato L., Andrich S. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l’apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento.

⁶⁰⁷ Mariani U., Schiralli R. (2012), *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l’intervento con gli alunni*, Erickson, Trento.

⁶⁰⁸ Galimberti U. (2018), *Professori devono essere simpatici, coinvolgenti. Max 15 alunni*, <https://www.orizzontescuola.it/educazione-emotiva-come-elemento-formativo-del-docente-lesperto>

L'osservazione pedagogica non va, quindi, confusa con quella diagnostico-clinica per scongiurare il pericolo di trasformare gli insegnanti in operatori della clinica e gli alunni in potenziali portatori di disturbi, di disadattamento, di "comportamenti problema" che devono essere "curati" terapeuticamente per essere inclusi. Come afferma giustamente A. Goussot:

«lo sguardo pedagogico deve rilevare le potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi, e non andare a caccia di sintomi e disturbi»⁶⁰⁹.

In tale prospettiva, va evitata la ricerca delle diagnosi a tutti i costi, in quanto non è detto che la diagnosi preluda universalmente all'adozione di didattiche differenziate, viceversa, possono venire adottati percorsi di insegnamento potenziati e personalizzati anche in assenza di pronunciamenti medici. L'eventualità che gli alunni con «BES» vengano aprioristicamente considerati secondo una visione difettologica⁶¹⁰ e identificati in base alle presunte, potenziali difficoltà di apprendimento potrebbe, infatti, compromettere le aspettative di successo scolastico da parte della scuola e della famiglia⁶¹¹. La prospettiva pedagogico-didattica affida alla decisione collegiale e individuale dei docenti di classe l'interpretazione, la mediazione, la traduzione delle informazioni cliniche in traiettorie progettuali per mobilitare le attenzioni calibrate su ogni alunno e trasformarle in un programma di azioni organiche, non settoriali o emarginanti, seppur qualificate. Il concetto di «BES», in aggiunta a quello di disabilità, trova risponidenza in numerose e recenti disposizioni legislative e progetti ministeriali⁶¹², oltre che nella prospettiva educativa fortemente orientata a riconoscere il

⁶⁰⁹ Goussot A. (2014), «Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra 'bisogni educativi speciali' e processi inclusivi», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, op. cit., p. 162.

⁶¹⁰ Vedasi: Vygotskij L.S. (1986), *Elementi di difettologia*, Bulzoni, Roma.

⁶¹¹ Domenici G., Zanniello G., Coggi C. (2017), *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, Armando, Roma.

⁶¹² Vedasi: Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, op. cit.; MIUR (27/12/2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, op. cit.; MIUR (6/03/2013), *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, op. cit.; MIUR (22/11/2013), *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.A. 2013/2014. Chiarimenti*, op. cit. Nello specifico, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 fa esplicito richiamo ai principi base della Legge 53/2003 che riconosce a ciascun alunno gli aiuti necessari per apprendere evitando la distinzione tra 'chi funziona' e 'chi non funziona'.

diritto all'individualizzazione, alla personalizzazione e alla differenziazione dei percorsi d'insegnamento-apprendimento inclusivi⁶¹³. Gli eventi normativi che hanno portato all'estensione culturale e scolastica delle processi inclusivi a tutti gli allievi con "bisogni educativi speciali" si sono concretizzati con la Legge 170/10, per i «DSA», e con la Circolare Ministeriale del dicembre 2012 a garanzia del diritto degli alunni con «BES» di fruire di appositi strumenti compensativi e dispensativi e di flessibilità didattica in tutti i cicli di istruzione e formazione, compresa l'Università⁶¹⁴. Nella successiva Circolare Ministeriale del 2013, il MIUR specifica che ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare "bisogni educativi speciali" per motivi fisici, biologici, fisiologici oppure psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Rientrano nella macro-area dei «BES» tutti gli alunni "diversi", anche con disabilità, che manifestano necessità di interventi sociali e scolastici differenziati, pur se coordinati con quelli degli altri allievi. In particolare, si fa riferimento, agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento; con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività; con disturbo specifico del linguaggio o con bassa intelligenza verbale e adeguata intelligenze non-verbale; con bassa intelligenza non-verbale e adeguata intelligenza verbale; con disturbo dello spettro dell'autismo di grado lieve che non rientrano nella Legge 104/92; con funzionamento intellettivo limite; con svantaggio sociale e culturale; con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana purché appartenenti a culture diverse. A tali categorie è riconosciuto il diritto ad un Piano Didattico Personalizzato («PDP») che presenti i percorsi individualizzati e personalizzati adottati, le misure dispensative e gli strumenti compensativi concessi all'alunno. La presa in carico dei bisogni può, pertanto, avvenire ma in forma integrata e non giustapposta (un «PDP» per ogni "bisogno educativo speciale"), all'interno di contesti scolastici flessibili, in cui la didattica non è trasmissione né riduzione, ma trasformazione dei saperi e dei contesti, individuazione e costruzione di processi mediatori. Se il «PDP» viene ridotto a mero documento

⁶¹³ Vedasi: Mitchell D. (2018), *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva*, Erickson, Trento.

⁶¹⁴ Vedasi: de Anna L. (2016), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*, FrancoAngeli, Milano.

strumentale rischia di trascurare la dimensione evolutiva del progetto educativo-didattico evitando di porre al centro dell'operare educativo l'alunno ed il suo sentirsi ontologicamente capace, la sua disponibilità ad immaginarsi in una condizione di sviluppo. Ciascun alunno non possiede un «BES», ma si trova in una particolare condizione organica, sociale, scolastica, culturale ed esistenziale che riduce, oppure rafforza gli ostacoli, le barriere che rendono, di fatto, il contesto scuola maggiormente o in minor tono inclusivo⁶¹⁵. Volgendo lo sguardo alle politiche inclusive del nostro sistema scolastico, che avevano già incorporato in buona parte i principi ispiratori internazionali⁶¹⁶ l'idea da sostenere è quella di puntare sulla didattica ordinaria rendendola speciale, piuttosto che sul settorialismo degli interventi per rinforzarla mediante metodologie e strumenti inclusivi, a vantaggio di tutti gli alunni, in contesti di relazioni e di interventi plurali⁶¹⁷. Riprendendo il concetto di “speciale normalità”⁶¹⁸, la scuola può e deve dotarsi degli interventi speciali da inserire all'interno di una cornice di senso che è data dalla normalità della didattica quotidiana, una didattica che vuole essere sempre più inclusiva, in quanto propone cambiamenti che risultano indispensabili per alcuni alunni e, comunque, utili per *tutti*, ricordando che ogni intervento educativo-didattico risulta riduttivo ed improduttivo se centrato sulle modalità di insegnamento-apprendimento individuali separate dalla classe. La costruzione di un sistema inclusivo a beneficio di *tutti* e di *ciascuno* richiede importanti cambiamenti nelle culture e nelle pratiche scolastiche e suggerisce la mobilitazione di risorse professionali, metodologiche, organizzative e materiali secondo una prospettiva costruttiva e co-educativa in grado di prendersi cura dei bisogni formativi speciali degli alunni con deficit e/o «BES». La qualità dell'inclusione reclama un radicale cambiamento del contesto costituito non solo dagli spazi, dai tempi, dalle tradizionali e consuete logiche del “fare scuola”, ma anche dal ruolo, dalla formazione, dalle competenze dei docenti,

⁶¹⁵ Vedasi: Suzić N. (2009), *Passi verso una scuola inclusiva. Dai principi alle competenze necessarie*, Erickson, Trento.

⁶¹⁶ Vedasi: Canevaro A., de Anna L. (2010), «The Historical Evolution of School Integration in Italy: Some Witnesses and Considerations», *Alter, European Journal of Disability Research*, 4, pp. 203-216.

⁶¹⁷ Anastasiou D., Kauffman J.M., Di Nuovo S. (2015), «Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion», *European Journal of Special Education*, 30 (4), pp. 429-443.

⁶¹⁸ Vedasi: Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, op. cit.

dal modo di concepire tali relazioni e dalla progettazione educativo-didattica riducendo, ad esempio, il preoccupante fenomeno della delega dell'alunno con disabilità e/o con "bisogni educativi speciali" alla sola figura del docente specializzato per il sostegno⁶¹⁹.

Secondo P. Gaspari diviene di fondamentale importanza

«ribadire quanto sia necessario nella scuola inclusiva ribaltare le tradizionali impostazioni concettuali e prassi didattiche per superare i degeneri fenomeni di delega e di deresponsabilizzazione dell'intero corpo docente in merito alla significativa partecipazione degli alunni disabili in classe, promuovendo un clima autenticamente accogliente, innalzando il gradiente globale ed istituzionale della scuola intesa come comunità educante ed inclusiva»⁶²⁰.

In tale ottica la realizzazione e la presa in carico di un contesto inclusivo scolastico è globale, rappresenta un processo olistico e collegiale in grado di ridurre o disattivare i dannosi fenomeni della medicalizzazione e della psicologizzazione al fine di promuovere l'auspicabile, concreto cambiamento e la necessaria trasformazione del contesto istituto già predefinito nella scuola inclusiva strutturalmente intesa⁶²¹. Quando la lettura dei "bisogni speciali educativi" in genere e di quelli speciali, legati alle situazioni di disabilità, disagio, svantaggio viene affidata a *check-list*, strumenti e metodi di lavoro psicologizzanti, non adeguatamente corrispondenti ai criteri basilari della Pedagogia e della Didattica inclusive⁶²², si svilisce il linguaggio pedagogico-educativo rispetto alle logiche dominanti della medicalizzazione⁶²³ e della psicologizzazione. Va problematizzato, quindi, l'utilizzo di determinati strumenti, metodi e materiali prefabbricati di uno specifico orientamento rispetto al valore professionalizzante dello sguardo educativo-didattico che dovrebbe prioritariamente caratterizzare il bagaglio

⁶¹⁹ Bortolotti A. (2011), «Insegnanti di sostegno in cerca di identità», *L'Integrazione scolastica e sociale*, X (3), pp. 185-219; Murdaca A.M., Oliva P., Nuzzacci A. (2014), «Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VII (12), pp. 99-120.

⁶²⁰ Gaspari, P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, op. cit., p. 164.

⁶²¹ Vedasi: Vasquez A., Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La Pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, op. cit.

⁶²² Vedasi: Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento.

⁶²³ Vedasi: Zappaterra T. (2017), «Prefazione», in P. Gaspar, *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, op. cit., pp. 1-3.

formativo di ogni docente che voglia definirsi inclusivo, come indicato recentemente dall'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili⁶²⁴. Il dibattito sui "bisogni educativi speciali" si alimenta dell'originale contributo fornito dagli autori dei *Disability Studies* che, nell'ottica del dialogo e del pluralismo educativo, sostengono come le attuali pratiche di integrazione finiscano addirittura per ostacolare lo sviluppo di una scuola inclusiva, in quanto il contesto scolastico tende a non modificarsi strutturalmente rimanendo fedele ad una concezione di disabilità "prigioniera" di compensazioni, specialismi ed esclusioni. Da tale ottica, secondo S. D'Alessio

«l'inclusione scolastica è quel processo di trasformazione del sistema scolastico capace di garantire la partecipazione di tutti gli alunni nel processo di apprendimento in contesti educativi ordinari (e non speciali). [...] non si parla soltanto di "riforma" dei sistemi educativi, ma di trasformazione radicale dei medesimi. Mentre nel primo caso siamo di fronte a processi di adattamento e aggiustamento rispetto alle forme esistenti, nel secondo caso si esce dai limiti culturali e strutturali correnti per spostare il dibattito sul tipo di scuola che si vuole sviluppare per il nuovo secolo appena iniziato»⁶²⁵.

In tale prospettiva il concetto di "bisogno educativo speciale" è una costruzione sociale, in quanto la scuola presenta elementi di inaccessibilità che, a vario livello, la rendono frequentemente discriminante. Inoltre, il «BES» è considerato un pericolo per lo sviluppo di una scuola inclusiva, non soltanto perché riproduce le stesse dinamiche dell'educazione speciale all'interno dell'istituzione scolastica, ma anche perché le impedisce un'analisi critica dei limiti e degli impedimenti strutturali non consentendo un radicale processo di cambiamento e di sviluppo fondamentale per realizzare rinnovate, trasformative politiche e pratiche inclusive. Gli ostacoli e le barriere scolastiche e sociali contribuiscono, purtroppo, a rendere disabilitante il contesto educativo e limitano l'esigibilità dei diritti di equità formativa e di cittadinanza. I "bisogni educativi speciali o

⁶²⁴ Vedasi: European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf

⁶²⁵ D'Alessio S. (2011), «Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia», in R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano, p. 80.

individuali” vanno, quindi, accolti, compresi e ridotti all’interno di un nuovo modo di intendere le differenze degli alunni presenti nelle classi, ovvero non vanno intesi in senso deficitario, ma come differenti possibilità di porsi nelle relazioni e nelle dinamiche di apprendimento da parte di *tutti* e di *ciascuno*⁶²⁶.

Il “bisogno educativo speciale”⁶²⁷ quale nuovo paradigma, nuova categoria di lettura della complessità delle difficoltà di apprendimento, nel promuovere una più matura cultura della disabilità, propone il profilo di una comunità educante che affronta gli sfidanti ed eterogenei contesti d’apprendimento attuali⁶²⁸ mediante la pluralizzazione delle opportunità formative e la revisione critica delle scelte progettuali, metodologiche e organizzativo-didattiche in nome di un rinnovato e significativo modo di essere della scuola inclusiva in grado di accogliere la persona “diversa”, valorizzarne le risorse e supportarne le fragilità. M. Pavone opportunamente afferma che

«una cultura sempre più attenta all’inclusione dovrebbe permettere ai vari mondi in cui vivono gli individui con problemi di minorazione (bambini, giovani, adulti, anziani) di comunicare e interagire a diversi livelli: individuale, familiare, scolastico, territoriale, istituzionale, lavorativo, sociale [...] la situazione può essere guardata con ottica propositiva, perché invita a pensare che si può sempre operare per il miglioramento, convinti che la posta in gioco è sia la condizione di *ben-essere* per le persone disabili e in generale per quelle con bisogni educativi speciali sia, al contempo, la crescita umana e sociale della popolazione cosiddetta “normale”: il che in definitiva si traduce in una migliore qualità di vita per tutti»⁶²⁹.

⁶²⁶ Vedasi: Hourst B. (2013), *Il piacere di imparare. Idee e strumenti per un apprendimento efficace*, Erickson, Trento.

⁶²⁷ Vedasi: Zappaterra T. (2014), «Chi sono gli alunni con Bisogni Educativi Speciali? Riflessioni a margine di una recente normativa», *Ricerche pedagogiche*, pp. 64-68; Zappaterra T. (2014), «I bisogni educativi speciali a scuola», in P. Federighi, V. Boffo, *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Firenze University Press, Firenze, pp. 183-188.

⁶²⁸ Vedasi: Tomlinson C.A., Imbeau M.B. (2010), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, LAS, Roma.

⁶²⁹ Pavone M. (2014), *L’inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, op. cit., p. 169.

3.3. Gli alunni con “BES” e la didattica speciale in ottica inclusiva: l’esigenza di personalizzare, individualizzare e differenziare l’intervento educativo-didattico

La scuola, nella sua connotazione di “comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo”⁶³⁰, è l’agenzia educativa deputata ad assumersi la responsabilità di formare l’identità personale di *tutti* e di *ciascun* alunno, non solo mediante il conseguimento di conoscenze, abilità e competenze specifiche, ma anche con la capacità di esercitare attivamente e responsabilmente la cittadinanza nella società democratica⁶³¹. È fondamentale, quindi, che la scuola inclusiva ponga al centro del proprio interesse le persone con le proprie risorse, le proprie fragilità, i propri desideri e progetti, dentro e fuori la scuola, collocandosi nella prospettiva della promozione del benessere, sintonizzandosi con gli alunni ed intercettandone i diversi bisogni e le differenti potenzialità⁶³² in nome del diritto all’esistenza delle differenze in quanto tali⁶³³. Se l’inclusione si afferma e si legittima nell’appartenenza, in relazione agli altri, con gli altri ed è un fondamentale diritto della persona, di *ogni* persona, l’educazione inclusiva necessita di una *didattica di qualità*, rispettosa della pluralità dei bisogni di *tutti* e di *ciascun* alunno, aperta alle diversificate esigenze formative, speciali e non, in cui le persone diversamente abili rappresentano una sicura fonte di conoscenza e di comune arricchimento, a livello culturale, relazionale, valoriale ed educativo-didattico⁶³⁴. La creazione di favorevoli condizioni per una scuola di qualità attenta alla pluralità e alla diversità dei bisogni formativi di tutti gli alunni prevede l’ideazione, la realizzazione e la valutazione di interventi educativo-didattici inclusivi guidati dalla progettazione diffusa e

⁶³⁰ MIUR (2009), *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_4_agosto_09.pdf

⁶³¹ Vedasi: d’Alonzo L. et al. (2013) (a cura di), *DSA, Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, Rizzoli, Milano.

⁶³² Vedasi: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf

⁶³³ Vedasi: Deleuze G. (1997), *Differenza e ripetizione*, Cortina, Milano.

⁶³⁴ Vedasi: Ianes D., Canevaro A. (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell’inclusione scolastica italiana*, Erickson, Trento.

consapevole, dalla flessibilità organizzativa e dalla mentalità operativa⁶³⁵. M. Pavone sostiene giustamente che, per innovare la didattica,

«non ci si può continuare a preoccupare della *pluralità* dei bisogni, secondo un approccio basato su criteri di omogeneità; non si può proseguire a ragionare nei termini di supporti specifici, o di processi di compensazione e di normalizzazione, da riservare alle condizioni di difficoltà. Piuttosto, ci si deve preoccupare delle forme organizzative, delle modalità relazionali, delle metodologie di insegnamento, che dovrebbero già comprendere in sé tutti i sostegni e gli aiuti necessari per rispondere alla pluralità eterogenea delle richieste educative e di apprendimento degli studenti. Tutti gli allievi, fra cui quelli con bisogni educativi speciali, devono poter vivere positivamente l'esperienza della comunità classe, sviluppare sentimenti di appartenenza, creare legami stabili e duraturi, esperire un clima valorizzante. Affinché ciascuno possa svolgere un ruolo attivo, da protagonista nel gruppo, è necessario favorire il suo coinvolgimento reale, che comporta la possibilità di: partecipare, apprendere in situazioni reali, sperimentare e poter scegliere, esprimersi, sentirsi utile e produttivo»⁶³⁶.

Venendo meno il rapporto centralistico del passato che vedeva nei docenti gli esecutori di programmi ministeriali prescrittivi con obiettivi e contenuti predefiniti, alla scuola dell'autonomia è richiesta una profonda rivisitazione ed innovazione del "fare scuola"⁶³⁷, che si concretizza nell'adozione di azioni progettuali né rigide, né lineari, ma rivolte allo sviluppo di una didattica inclusiva generalizzata⁶³⁸ che contempli un esteso uso di positive e partecipative strategie didattiche come la *flipped classroom*⁶³⁹, il *tutoring* o l'apprendimento cooperativo⁶⁴⁰. La scuola di oggi è invitata ad innovare le prassi educativo-didattiche e a confrontarsi sull'efficacia dell'azione formativa al fine di

⁶³⁵ Vedasi: Carlini A. (2015), *Bes in classe. Modelli didattici e organizzativi dall'autovalutazione alla lezione inclusiva*, Tecnodid, Napoli.

⁶³⁶ Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Università, Milano, p. 190.

⁶³⁷ Vedasi: Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017), «La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità», *Form@re*, pp. 18-48.

⁶³⁸ Vedasi: Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento (nuova edizione).

⁶³⁹ Vedasi: Cecchinato G., Papa M. (2016), *Flipped Classroom*, UTET Università, Torino.

⁶⁴⁰ Vedasi: Cacciamani S. (2008), *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma.

riconoscere, accogliere, comprendere i bisogni speciali degli alunni e definire gli obiettivi formativi e le metodologie più adeguate al raggiungimento degli apprendimenti all'interno di un ambiente educativo flessibile, aperto ed efficacemente partecipativo⁶⁴¹. La pluralità e la complessità dei bisogni formativi di tutti gli alunni richiedono un'impostazione delle attività educativo-didattiche basata sul riconoscimento delle diverse forme di intelligenza, sulla progettazione di buone prassi inclusive che rispondono adeguatamente ai nuovi contesti educativi secondo la prospettiva di una scuola che valorizza le differenze di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento, sia nel caso della variabilità "normale", che in quella eccezionale. La scuola realizzata "a misura d'alunno"⁶⁴² affronta la questione dei "bisogni educativi speciali"⁶⁴³ in modo propositivo facendo leva sulla pluralità di strumenti, obiettivi, materiali, modelli, ecc...sul continuo adattamento progettuale (non vincolato ad un programma rigido da applicare), sulla co-gestione educativa del processo d'inclusione, su metodologie non trasmissive che facilitano gli apprendimenti e la comune partecipazione sociale tenendo presente, come afferma F. Dovigo, che i bisogni portano ad interventi sugli alunni mentre i progetti ad interventi *con* gli alunni⁶⁴⁴. La prospettiva progettuale inclusiva connotata di *flessibilità*, rivedibilità non basata sulla programmazione lineare, prefabbricata e standardizzata si sposa favorevolmente con le caratteristiche degli alunni con «BES», in quanto gli itinerari educativo-didattici vengono pensati, previsti e costruiti a partire dalla lettura delle "tracce", delle evidenze formative di *ogni* allievo. La Pedagogia e la Didattica speciale aprono la strada a riflessioni, a percorsi, a dialoghi e a prassi progettuali "calde" in nome dell'affermazione dei valori inclusivi della cooperazione e dell'uguaglianza delle opportunità. La logica inclusiva, secondo P. Gaspari,

«richiede una didattica capace di cogliere le differenze tra deficit e handicap, tra disabilità e svantaggio, tra disturbo specifico dell'apprendimento e disagi psico-

⁶⁴¹ Vedasi: Vasquez A., Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, op. cit.

⁶⁴² Vedasi: Claparède E. (1969), *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze.

⁶⁴³ Vedasi: Ciambrone R. (2014), «Dalle classi differenziali ai Bisogni educativi speciali», *Rivista dell'istruzione*, 1 (2), pp. 26-37.

⁶⁴⁴ Vedasi: Dovigo F. (a cura di) (2016), *Special Educational Needs and Inclusive Practices. An International Perspective*, Sense Publishers, Dordrecht.

relazionali, linguistici, socio-culturali, comportamentali, etc., in sostanza tra bisogni legati al mondo delle disabilità e quelli in cui sono presenti bisogni educativi “speciali” di varia natura. La prospettiva dell’inclusione, insomma, mira a leggere *in positivo* le diversità individuali: differenti stili di apprendimento, diverse competenze cognitive, differenti stili di pensiero, attitudini e stili di attribuzione di significato, competenze emotivo-affettive e relazionali diverse, etc., in base a cui ogni alunno è un caso a sé in quanto diversamente abile, anche senza avere un deficit»⁶⁴⁵.

La didattica inclusiva rappresenta la didattica equa e responsabile per *tutti*, riguarda imparzialmente ogni docente, specializzato e curricolare, perché si rivolge indistintamente a tutto il gruppo-classe e non soltanto agli alunni diversamente abili, pertanto, è la didattica “per” e “di” *tutti*⁶⁴⁶ che si preoccupa della *personalizzazione*, dell’*individualizzazione* e della *differenziazione* mediante metodologie attive, costruttive e partecipative⁶⁴⁷. La qualità della didattica inclusiva è, quindi, determinata dalla riflessività e dall’intenzionalità educativa, dalla capacità di cambiare le varie prospettive di significato e non dall’apprendimento informativo, omogeneo, bensì da un apprendimento trasformativo⁶⁴⁸ basato sulla centralità del dialogo interattivo tra docente ed allievo, sull’attività esplorativa dell’alunno che impara ad apprendere con l’aiuto del mediatore a lui più adatto. A. Canevaro rappresenta i mediatori come appoggi che forniscono sostegno e si collegano l’uno all’altro come pietre di un fiume che affiorano per sostenere e guidare l’alunno durante l’esperienza della conoscenza e della socializzazione, grazie, soprattutto, all’accompagnamento esperto dell’educatore⁶⁴⁹.

A. Goussot sintetizza il ruolo del docente promotore di autonomie e di competenze attribuendogli alcune capacità inclusive, tra le quali:

«la gestione e il clima del gruppo classe, l’attenzione alle caratteristiche di ognuno, all’individualità e al riconoscimento delle differenze, la capacità di sintonizzarsi con i

⁶⁴⁵ Gaspari P. (2011), *Sotto il segno dell’inclusione*, op. cit., p. 79.

⁶⁴⁶ Vedasi: Meijer C.J.W. (2003) (a cura di), *Inclusive education and effective classroom practice*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart.

⁶⁴⁷ Vedasi: Cousinet R. (1952), *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, La Nuova Italia, Firenze; Ellerani P. (2012), *Metodi e tecniche attivi di insegnamento*, Anicia, Roma.

⁶⁴⁸ Vedasi: Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.

⁶⁴⁹ Vedasi: Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Erickson, Trento.

vissuti e le storie degli alunni che si trovano nella sua classe, il dialogo con le famiglie, il delicato equilibrio tra istruzione e educazione che oggi viene spesso spezzato accentuando il primo elemento con le tecniche di trasmissione, le pratiche di mediazione pedagogica per facilitare l'espressione delle potenzialità di tutti facendo della classe un laboratorio interattivo, accogliente e uno spazio dove è possibile imparare scoprendo e sperimentando se stessi»⁶⁵⁰.

Gli interventi scolastici nei confronti dell'alunno con «BES» hanno caratteristiche peculiari in quanto devono essere progettati, realizzati e valutati non come interventi sul singolo individuo, ma sulla pluralità del contesto in cui l'alunno è inserito. Non cambia solo la didattica per quell'allievo ma si modifica per tutta la classe perché le diversificate problematiche (d'apprendimento, di relazione, sociali) diventano centrali non solo per gli alunni che le manifestano, ma per tutti i loro compagni secondo interventi inclusivi che migliorano la classe nel suo complesso⁶⁵¹, sostenuti da docenti che, motivati a progredire in competenza e professionalità, accolgono la sfida di trovare nuove modalità d'insegnamento⁶⁵². La difficoltà complessiva di funzionamento educativo-apprenditivo dell'alunno con "bisogni educativi speciali", compresi in una visione interattiva tra ambiente e individuo, secondo la metodologia «ICF»⁶⁵³ che non fa riferimento ad origini eziologiche dei disturbi né alle classificazioni patologiche⁶⁵⁴, dà luogo alla necessità di

⁶⁵⁰ Goussot A. (2013), «Quale inclusione scolastica e sociale? Esistono i Bisogni Educativi Speciali?», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 12 (4), p. 361. (pp. 355-362)

⁶⁵¹ Vedasi: Tuffanelli L., Ianes D. (2011), *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento.

⁶⁵² Vedasi: Bergmann J., Sams A. (2016), *Flip your classroom. La didattica capovolta*, Giunti Scuola, Firenze; Ellerani P. (2017), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive work-in-progress*, Lisciani, Teramo.

⁶⁵³ Riguardo la diffusione della cultura «ICF» nelle scuole di ogni ordine e grado, il Miur ha condotto una ricerca, avviata nell'anno 2011, denominata 'Progetto ICF. Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione'. La finalità del progetto «ICF», le cui origini sono rintracciabili nel progetto *I Care* ed anche in importanti sperimentazioni supportate da leggi regionali, consiste nell'individuare le modalità di applicazione della cultura «ICF» nella scuola, in ordine ai fattori contestuali e all'area dell'attività e della partecipazione nella comunità scolastica, al fine di offrire un prodotto generalizzabile in vari contesti per il miglioramento dell'integrazione scolastica. Tuttavia, nella consapevolezza della complessità del modello «ICF», e nell'impegno di superare le difficoltà che ne derivano, il Progetto intende individuare le modalità di applicazione dello stesso nelle istituzioni scolastiche, con particolare riguardo all'analisi dei fattori contestuali, agli elementi determinanti la partecipazione nel contesto scolastico, ai facilitatori e alle barriere che determinano le *performance* degli alunni con disabilità.

⁶⁵⁴ «ICF» e «ICF-CY» rappresentano degli strumenti metodologici rilevanti nella progettazione didattica inclusiva rivolta agli alunni con «BES» ponendosi come modelli di classificazione bio-psico-sociale orientati all'interazione fra la capacità di funzionamento di una persona e del suo contesto sociale, culturale,

individualizzare, personalizzare, differenziare l'azione didattica tramite un'attenzione educativa mirata a rispondere opportunamente ai bisogni specifici⁶⁵⁵.

«La complessità delle classi chiama in causa un ripensamento sulle forme di progettazione annuale, settimanale e giornaliera nella scuola, che permetta non solo di trovare nuovi format per elencare competenze, obiettivi, contenuti, metodologie e modalità di valutazione, ma anche di pensare a un “percorso comune” che consenta la “ramificazione” di diversi percorsi personalizzati, in conformità alla connaturale eterogeneità del gruppo classe e delle diverse modalità di lavoro. Inoltre una professionalità riflessiva va supportata non tanto con procedure da seguire in modo rigoroso, ma con strumenti per costruire progettazioni situate, per essere registi più che esecutori»⁶⁵⁶.

Gli alunni con «BES» in quanto non possono essere diagnosticati con modalità e condizioni riferite alle tradizionali forme di patologia, presentano, talvolta, effettivi bisogni speciali che, pur sfuggendo ai consueti sistemi di classificazione, vanno riconosciuti tempestivamente e soddisfatti nella richiesta di un'efficace risposta inclusiva.

M. Pavone sostiene giustamente che una delle maggiori criticità riscontrabili a scuola è

«il disorientamento di fronte alla varietà e alla complessità dei profili degli allievi con bisogni educativi speciali. Le tante differenze di caratteristiche, di funzionamento e disabilità, di limiti e di risorse, personali e contestuali [...] possono condurre facilmente i docenti ad una situazione di confusione, fatica e incertezza, quando non di vero e proprio immobilismo o rifiuto di “vedere” le situazioni problematiche. Per favorire un atteggiamento proattivo, una percezione di autoefficacia e di fiducia, innanzitutto nelle proprie risorse personali, tali da indurre a provare e fare il possibile per aiutare ogni allievo, qualunque sia il livello di criticità, è essenziale possedere e condividere alcuni riferimenti chiari, fondati e attuali [...], al fine di orientare i pensieri e le azioni, consentire il confronto e lo scambio di pratiche tra colleghi, e la

personale e il paradigma dell'inclusione promuovendo entrambi gli stessi principi fondativi civili e culturali: principio di non discriminazione, di pari dignità ed equità sociale, di appartenenza, di cittadinanza, di partecipazione e di accessibilità.

⁶⁵⁵ Vedasi: Ianes D. (2013), *Verso la didattica inclusiva: i Bisogni educativi speciali su base ICF-OMS*, <https://www.youtube.com/watch?v=wO3egq-RGXk>

⁶⁵⁶ Rossi P.G., Giaconi C. (2016), «Introduzione», in P.G. Rossi, C. Giaconi, *Micro-progettazione: pratiche a confronto. Propit, EAS, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano, p. 7.

capacità di sostenere le proprie scelte professionali con le famiglie, nell'ambito di comunità professionali "esperte"»⁶⁵⁷.

La flessibilità, la responsabilità, la sinergia e la condivisione con cui i docenti, tutti, possono gestire le situazioni di problematicità e di difficoltà consente maggiore adattabilità ai processi di personalizzazione, individualizzazione, differenziazione, semplificazione, compensazione e alla valutazione della didattica ordinaria. Individualizzare i percorsi solo per alcuni alunni nella classe rischia di non tener conto della complessità delle dinamiche che sottostanno al successo formativo dello studente, legate alla diversità non solo di tipo cognitivo, ma anche emotivo, relazionale e motivazionale⁶⁵⁸.

«Assumere le *differenze* e le *diversità* come categorie storico-culturali, senza peraltro confonderle e categorizzarle nella loro più intrinseca forma, natura ed entità anatomico-funzionale, culturale, sociale, relazionale, di sviluppo e di difficoltà di apprendimento, includendole all'interno della scuola, significa valorizzare dei processi di decentramento rispetto alle logiche formative omogeneizzanti, ripensando i tempi, gli spazi, le modalità organizzative e riadattando i percorsi curricolari alla luce dei *differenti* bisogni educativi (speciali e non) di *tutti* e di *ciascuno*. Si tratta, cioè, di garantire un'uguaglianza di opportunità formative che si realizza nelle azioni di differenziazione, individualizzazione e personalizzazione didattica orientate all'inclusione di tutte le diversità»⁶⁵⁹.

Le progettazioni educativo-didattiche dovrebbero modificarsi sulla base di una costante valutazione formativa, senza precludere, a priori, il raggiungimento di livelli ottimali. Per questo è importante che i docenti riflettano sulle loro percezioni riguardo la possibilità di riuscita dell'allievo con «BES», in quanto può accadere che tali percezioni, più o meno consapevolmente, influenzino il loro intervento⁶⁶⁰. L'individualizzazione, la

⁶⁵⁷ Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, op. cit., p. 114.

⁶⁵⁸ Vedasi: Cavalli G., Gnesi C. (2015), *La motivazione a scuola*, La Scuola, Brescia.

⁶⁵⁹ Gaspari P. (2013), «Una cornice epistemologica per i Bisogni Educativi Speciali», *L'integrazione scolastica e sociale*, 12 (4), p. 349.

⁶⁶⁰ Ianes D., Macchia V. (2008), «I Bisogni Educativi Speciali sulla base del modello ICF-CY. Organizzare le risorse per l'individualizzazione e l'inclusione secondo la 'speciale normalità'», in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di) (2011), *Usare L'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento pp. 139-166.

personalizzazione e la differenziazione dei percorsi formativi dovrebbero essere poste a base e fondamento del lavoro educativo-didattico per *tutti* gli alunni, non solo per coloro che presentano dei “bisogni educativi speciali”. È opportuno osservare che

«nel perseguire traguardi comuni per tutti è indispensabile individualizzare i percorsi, e che per dare modo ad ognuno di coltivare le proprie inclinazioni è necessario personalizzare certi traguardi, oltre ai percorsi per raggiungerli»⁶⁶¹.

L'individualizzazione, pur richiedendo da parte dei docenti un'analisi accurata degli stili cognitivi, di apprendimento e di attribuzione di ogni allievo per cercare di comprenderne le interdipendenze e le influenze sul raggiungimento degli esiti formativi, non prevede necessariamente competenze specialistiche o l'elaborazione di più percorsi differenti, tanti quanti sono gli alunni nella classe, né che essa venga attuata all'interno di un rapporto individuale, esclusivo, tra insegnante e alunno. Implica, invece, a partire da un'unica progettazione, una flessibile organizzazione educativo-didattica e l'uso di diversi codici, strumenti, strategie e modalità valutative per incentivare, il più possibile, ogni allievo nell'acquisizione di apprendimenti corrispondenti a quelli previsti dal curriculum e nell'espressione massima delle proprie potenzialità⁶⁶². A questo fine sarebbe fondamentale garantire la possibilità di avere tempi e spazi di progettazione, di collaborazione tra docenti in classe e di valutazione/supervisione in team dei processi di insegnamento-apprendimento svolti. L'individualizzazione didattica e la personalizzazione educativa sono in grado di attivare un benefico percorso speciale che migliora la vita scolastica degli alunni con stili, personalità, talenti differenti e diversi ma, allo stesso tempo, produce effetti positivi su tutto il gruppo classe, sia a livello d'apprendimento che di socializzazione, nell'ottica della prospettiva inclusiva⁶⁶³. La logica progettuale individualizzata e personalizzata è essenzialmente caratterizzata dalla scelta e dall'avvicinamento degli obiettivi della classe raggiungibili dall'alunno con «BES» e valorizzato nell'espressione delle sue potenzialità, dall'uso di facilitatori (pc, sussidi, materiali specifici, ecc...) e dall'adattamento e dalla semplificazione dei libri di

⁶⁶¹ Baldacci M. (2009), «Un'analisi logica di Individualizzazione e Personalizzazione», in M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli, p. 66.

⁶⁶² Calvani A. (2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Per una didattica efficace*, Carocci, Roma.

⁶⁶³ d'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia.

testo⁶⁶⁴, da metodologie e strumenti rivolti a *tutti* e *ciascun* alunno, dall'organizzazione flessibile della classe e dall'uso efficace delle compresenze, dalle valutazioni graduate.

La differenziazione didattica quale

«prospettiva metodologica di base in grado di promuovere processi di apprendimento significativo per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti»⁶⁶⁵,

rappresenta una nuova filosofia dell'insegnamento fondata sulla valorizzazione delle diversità e delle risorse presenti nel gruppo-classe⁶⁶⁶. Nella scuola inclusiva attenta alla cura educativa degli alunni con deficit, con disturbi, con difficoltà e con svantaggi che richiedono opportuni adeguamenti, adattamenti gli approcci e le pratiche personalizzate debbono necessariamente caratterizzare l'attività curricolare quotidiana e non possono essere delegati esclusivamente al docente specializzato che rappresenta, invece, un'imprescindibile risorsa metodologica per il gruppo-classe e per il team docenti, possedendo una specifica professionalità nel sostegno agli alunni con disabilità⁶⁶⁷.

«Due principi fondamentali sorreggono la nozione di personalizzazione. Il primo è che il soggetto verso cui si rivolge un servizio o un'azione educativa è innanzitutto una risorsa e non solo un utente destinatario dell'intervento, ovvero un soggetto-persona di cui occorre attivare-mobilizzare le capacità e non un oggetto-utente-cliente da prendere in cura e da assistere. La qualità dell'intervento non dipende perciò soltanto dalla sua validità tecnica e professionale, ma va anche considerata in relazione alla rilevanza e significatività per “quella” persona. Il secondo principio riguarda una concezione dell'equità meno distributiva e più qualitativa. Al concetto di uguaglianza garantita

⁶⁶⁴ Vedasi: Fantozzi D. (2016), *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*, ETS, Pisa; Scataglini C. (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erickson, Trento.

⁶⁶⁵ d'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento, p. 121.

⁶⁶⁶ Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento.

⁶⁶⁷ Vedasi: Scataglini C. (2012), *Il sostegno è un caos calmo. E io non cambio mestiere*, Erickson, Trento; Zappaterra T. (2017), «Prefazione», in I. Salmaso, *La professionalità della didattica per il sostegno*, pp. 11-14, Aracne, Roma.

delle prestazioni, viene preferito il principio di equità in funzione della diversità delle situazioni personali e del posizionamento sociale di ognuno»⁶⁶⁸.

Nell'assicurare a tutti gli alunni, nessuno escluso, il raggiungimento di conoscenze, abilità e competenze essenziali⁶⁶⁹ per la vita, la scuola offre l'opportunità di perseguire tali traguardi mediante percorsi educativo-formativi individualizzati calibrati sulle specifiche diversità di ogni alunno, lasciando spazio a ciascuno di coltivare le proprie inclinazioni individuali grazie all'istanza di personalizzazione a testimonianza dell'unicità ed irripetibilità della persona. A livello didattico l'individualizzazione indica l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali degli allievi mediante concrete modalità d'insegnamento ed efficaci strategie didattiche orientate ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum⁶⁷⁰.

Secondo tale prospettiva, l'*individualizzazione* dei percorsi di apprendimento

«è una strategia didattica che funge da contraltare alla pratica diffusa di un insegnamento simultaneo e contestuale: indifferente e disattento nei confronti dei dispositivi di accumulazione-elaborazione cognitiva di cui dispongono gli alunni»⁶⁷¹.

Mentre le strategie educativo-didattiche proposte dall'individualizzazione⁶⁷² mirano ad assicurare a tutti gli alunni il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum mediante la diversificazione degli itinerari d'apprendimento ed obiettivi comuni, la personalizzazione tende a garantire ad ogni allievo, tramite la proposta di obiettivi diversi, la possibilità di coltivare la propria forma di eccellenza cognitiva e di

⁶⁶⁸ CERI-OCSE (2008), *Personalizzare l'insegnamento*, il Mulino, Bologna, p. 13.

⁶⁶⁹ Le *conoscenze* come 'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relativi a un settore di studio o di lavoro. Descritte come teoriche e/o pratiche, indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento'. Le *abilità* come 'le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti). Le *competenze* come 'comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Descritte in termini di responsabilità e autonomia'. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio per attuare il programma comunitario di Lisbona*, Bruxelles, 5/9/2006.

⁶⁷⁰ Vedasi: Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, op. cit.

⁶⁷¹ Frabboni F. (2011), *Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale*, Liguori, Napoli, p. 106.

⁶⁷² Vedasi: Baldacci M. (1993), *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze.

valorizzare le risorse intellettive coltivando e sviluppando i propri talenti personali⁶⁷³. La differenziazione didattica rappresenta l'orientamento strategico di fondo degli interventi educativi in ottica inclusiva in quanto promuove itinerari adeguatamente e preliminarmente preparati offrendo a ciascun alunno, anche se con disabilità o svantaggio, opportuni anticipatori che gli consentano di affrontare i nuclei fondanti nella costruzione degli apprendimenti significativi. Inoltre l'interesse e l'impegno dell'allievo in condizione di svantaggio negli apprendimenti vengono incrementati dalla proposta di attività appositamente create in un contesto nel quale i suoi compagni stiano lavorando su consegne diverse oppure quando è chiamato a dare il suo contributo in un gruppo di lavoro, favorendo la diffusione della cultura del compito⁶⁷⁴. La differenziazione didattica, lungi dal configurarsi come un'esclusiva strategia educativa differenziata rivolta al solo "bisogno educativo speciale", implica la ridefinizione dell'impianto didattico-organizzativo comune all'intera classe a favore della progettazione di itinerari educativo-didattici caratterizzati da metodi, strumenti e attività concretamente funzionali alle peculiarità, difficoltà e potenzialità di apprendimento evidenziate da *ciascun* alunno. Si tratta di una progettazione da sviluppare negli affascinanti e imprevedibili territori della *complessità* e della *diversità* che richiede una rinnovata capacità di auto-valutazione e riflessione⁶⁷⁵ della professionalità docente. La promozione della riflessione, quale mezzo di sviluppo indispensabile per la gestione della classe e delle acquisizioni delle conoscenze, porta l'insegnante ad agire con lungimiranza piuttosto che con autorità o impulso, producendo un notevole impatto sulla qualità dell'istruzione e dell'insegnamento⁶⁷⁶.

La complessità dei contesti educativi e delle relazioni di cui essi sono intessuti non comprende lineari e rassicuranti percorsi costituiti da mappe standard, ma implica, piuttosto, direzioni di senso plurali, collegamenti e interrelazioni reticolari e ricorsive secondo la prospettiva dell'apprendimento come processo attivo che si occupa di

⁶⁷³ Vedasi: Gardner H. (1996), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.

⁶⁷⁴ Vedasi: Cottini L. (2002), *L'integrazione scolastica del bambino autistico*, Carocci, Roma.

⁶⁷⁵ Vedasi: Schön D.A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.

⁶⁷⁶ Vedasi: Dewey J. (1965), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

riconoscere e decodificare l'esperienza, di costruire e di verificare la conoscenza mediante, appunto, le buone pratiche scolastiche. Il principio di personalizzazione presuppone, quindi, la differenziazione didattica ovvero modalità di insegnamento/apprendimento che si svolgono in forme flessibili e diversificate come, ad esempio, attività didattiche per gruppi di alunni all'interno della classe e per classi aperte, attività laboratoriali⁶⁷⁷ in classe utilizzando efficaci strategie per coinvolgere il gruppo: *brainstorming*, *cooperative learning*⁶⁷⁸, *peer tutoring*⁶⁷⁹, *problem solving*, *role play*, discussioni, ecc...

«Sempre di più occorre *curare* quanto avviene dentro l'aula. Questa chiave interpretativa permette di considerare la classe cooperativa come “*contesto per esprimere scelte*”, presupposto per l'azione di funzionamenti e capacità interne. Organizzare contesti laboratoriali e fortemente dialogici, dove si intrattengono molteplici attività che impiegano differenti fonti e strumenti, risponde alla necessità di apprendere tanto attraverso scelte esplicite, quanto attraverso scelte implicite o impreviste, poste “nel” e “dal” contesto classe. Un contesto *orientato alla scelta* incoraggia negli studenti le prospettive di autodirezione, sia nella formazione delle capacità interne, sia negli apprendimenti delle conoscenze necessarie per raggiungere i propri scopi (l'essere capaci)»⁶⁸⁰.

Dall'organizzazione scolastica flessibile scaturisce la possibilità di predisporre attività educativo-didattiche in forme differenziate, facendo ricorso a tutte le opportunità offerte sul piano della gestione della classe, dei gruppi e dei laboratori secondo criteri di qualità e di efficacia progettuale nell'utilizzo ottimale delle risorse dei tempi e degli spazi di

⁶⁷⁷ Sandri P. (2017), «I laboratori di Pedagogia Speciale per l'inclusione», in S. Kanizsa (a cura di), *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior, Reggio Emilia, pp. 1-10.

⁶⁷⁸ Vedasi: Ellerani P., Pavan D. (2003), *Cooperative Learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Tecnodid, Napoli.

⁶⁷⁹ Vedasi: Gagliardini I. (2010), «L'aiuto reciproco in classe. Esperienze di peer tutoring», *Psicologia e Scuola*, Gennaio-Febbraio, pp. 11-18; Topping K. (2014), *Tutoring: l'insegnamento reciproco tra i compagni*, Erickson, Trento.

⁶⁸⁰ Ellerani P. (2017), «Presentazione», in F. Bearzi, S. Colazzo, *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, FrancoAngeli, Milano, p. 25.

apprendimento⁶⁸¹. La differenziazione permette di rispettare, all'interno del percorso comune del gruppo-classe, i tempi e i ritmi d'apprendimento di ciascuno secondo un'organica modalità di efficacia educativa. Al fine di rispondere alle speciali e differenti esigenze di ciascun alunno è indispensabile modificare il tradizionale modo di "fare scuola" coincidente con la lezione *ex cathedra* orientata a considerare la classe come un insieme indifferenziato di "teste da riempire" sulle quali riversare conoscenze nozionistiche e rivolgere proposte didattiche omogenee per tutti. La rinnovata impostazione progettuale, nel promuovere la differenziazione didattica inclusiva, è strutturalmente predisposta all'accoglienza delle diversità grazie all'apertura dei docenti, curricolari e specializzati, verso la conoscenza dei bisogni personali degli alunni, la lettura e l'interpretazione degli atteggiamenti affettivo-cognitivi, la valorizzazione delle potenzialità nel costante impegno a comprendere eventuali segnali di scarso interesse e demotivazione negli allievi⁶⁸². La progettazione di itinerari educativo-formativi individualizzati, personalizzati e differenziati, permeati da logiche inclusive⁶⁸³, presuppone la sinergica collaborazione di tutti i protagonisti della vita scolastica (dirigente, docenti, alunni, personale ausiliario, ecc...) in un dialettico, corale e produttivo confronto che li vede intenzionalmente orientati a realizzare concretamente i diritti inclusivi e di autorealizzazione di ogni singolo alunno. Nell'individuare e prevenire disagi, svantaggi o disturbi il *team* docente mira all'elaborazione e alla realizzazione di interventi didattici individualizzati, personalizzati e differenziati, in grado di attivare congiuntamente il processo d'integrazione-inclusione, dando la possibilità ad ogni alunno, nonostante le difficoltà, di conseguire un effettivo benessere scolastico ed un reale successo formativo⁶⁸⁴. Tenendo conto dei bisogni educativi di ciascun allievo, la flessibilità progettuale didattico-organizzativa genera strategie e metodologie individualizzate, personalizzate e differenziate che prevedono l'attiva collaborazione dei

⁶⁸¹ Vedasi: Gaudreau N., Frenette È, Zedda M.L. (2017), «Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe. Adattamento e validazione italiani», *DdA-Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4 (4), pp. 391-405.

⁶⁸² Vedasi: Grimaldi A. (1999), *Asini*, Medusa film, Italia.

⁶⁸³ Sandri P. (2017), *Il tempo convenzionale. Ricerche e proposte didattiche inclusive per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano.

⁶⁸⁴ Bertinato L. (2017), *Una scuola felice. Diario di un'esperienza educativa possibile*, FrancoAngeli, Milano.

docenti, tutti, nella costruzione di una progettazione basata sulla valorizzazione e sul riconoscimento delle differenze che gli alunni presentano ed impostata sulle esigenze di ciascuno. Come sostiene L. d'Alonzo⁶⁸⁵, i principi base sui quali poggia la differenziazione didattica ruotano intorno all'idea che esistono, all'interno del gruppo classe, molteplici forme di intelligenza da scoprire e conoscere per ideare percorsi formativi capaci di corrispondere ai bisogni, speciali e non, dei singoli educandi partendo da condizioni iniziali differenti nel rispetto dei tempi individuali. Ne consegue che la proposta didattica non è unica, ma differenziata, così come le valutazioni, e nello stesso momento le attività in classe possono essere impostate su compiti specifici per qualche allievo o su attività di ricerca in piccolo gruppo o, ancora, su riflessioni e dibattiti comunitari in grande gruppo, mentre nelle comuni attività didattiche gli alunni sono coinvolti con diversi tipi di rappresentazioni e linguaggi. In quest'ottica i docenti riconoscono le caratteristiche dei profili di apprendimento degli allievi che sono tenuti in opportuna considerazione nella progettazione e nello svolgimento delle attività presentate in aula suscitando motivazione, interessi e contribuendo alla costruzione sociale dell'apprendimento mediante cui ciascun allievo impara a dare e a ricevere aiuto.⁶⁸⁶

⁶⁸⁵ D'Alonzo L. (2017), «Il coraggio nell'innovare per includere: la differenziazione didattica», in *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), pp. 361-379.

⁶⁸⁶ D'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, op. cit.

PARTE SECONDA

LA RICERCA

CAPITOLO IV

FASI DEL PIANO DI RICERCA

4.1. I modelli della ricerca empirica

Il paradigma positivista (con le sue revisioni neopositiviste e post-positiviste)⁶⁸⁷ e la prospettiva teorica fenomenologico-ermeneutica rappresentano i due grandi modelli che hanno storicamente definito le diverse tradizioni di ricerca fondate su molteplici premesse epistemologiche, rispettivamente: la ricerca quantitativa e quella qualitativa⁶⁸⁸. L'approccio positivista, il primo ad essere utilizzato nelle scienze sociali, ha adottato, sin dalle sue prime formulazioni, una "lettura" oggettivistica ed empirista della realtà, rivolta alla ricerca di leggi universali e regolarità nei comportamenti degli attori. L'ontologia del positivismo afferma che la realtà sociale possiede esistenza effettiva ed è oggettivamente osservabile, conoscibile e controllabile, come se si trattasse di una "cosa", "oggetto", "dato". Tale oggettivazione dei fatti sociali rende possibile le generalizzazioni empiriche sui fenomeni studiati mediante le descrizioni e le spiegazioni basate sulle loro manifestazioni esteriori. Dal punto vista epistemologico, esso si basa sul dualismo tra ricercatore e oggetto di studio (che non si influenzano a vicenda in nessun modo), presume di ottenere risultati veri e certi ed il suo obiettivo è quello di spiegare e di formulare leggi naturali e generali immutabili e universalmente riconosciute. La metodologia positivista prevede esperimenti e manipolazioni della realtà, con osservazioni e distacco tra l'osservatore e l'osservato: il suo modo di procedere è prevalentemente induttivo (dal particolare al generale); le tecniche utilizzate sono quantitative (esperimenti, statistica, test, ecc...) e si utilizzano alcune variabili⁶⁸⁹. Negli anni '50 e '60 del secolo scorso, accanto al modello positivista e neopositivista si sviluppa, antitetivamente il paradigma interpretativista con un approccio maggiormente attento all'umana soggettività, all'esperienza degli individui, alle loro interrelazioni, alle loro storie e ai loro mondi vitali⁶⁹⁰. In tale ottica, la realtà, essendo filtrata dal vissuto

⁶⁸⁷ Il movimento filosofico e culturale del Positivismo, nato in Francia nella prima metà dell'800, si ispira all'esaltazione del progresso e alla fiducia nel metodo scientifico. Le principali idee guida che propone fanno riferimento alla scienza quale unica forma di conoscenza possibile, all'assoluta validità del metodo scientifico quale unico strumento valido per osservare, misurare e riprodurre i fenomeni.

⁶⁸⁸ Vedasi: Trinchero R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano; Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007), *Research methods in education*, Routledge, London-New York.

⁶⁸⁹ Vedasi: Corbetta P. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.

⁶⁹⁰ Vedasi: Guala C. (2004), *Metodi della ricerca sociale. La storia, le tecniche, gli indicatori*, Carocci, Roma.

degli individui, non è più oggettivamente osservabile ma va interpretata, con l'obiettivo di comprendere i fenomeni, non solo di spiegarli tramite approcci di natura qualitativa. Dal punto di vista metodologico i principi positivisti e neopositivisti, quali il realismo ontologico, l'oggettività della conoscenza e la posizione preminente dell'osservazione empirica vengono messi in discussione dalla ricerca qualitativa, in quanto la complessità della realtà non può essere conosciuta solo tramite dati numerico-statistici, che non risultano sufficientemente in grado di cogliere tutte le sfumature di cui è composta la storia della persona. La ricerca qualitativa è un'attività situata che colloca l'osservazione nella realtà e

«si compone di un insieme di pratiche interpretative e fattuali attraverso le quali la realtà acquista visibilità»⁶⁹¹.

L'approccio conoscitivo qualitativo, nato dalle ricerche ermeneutiche e fenomenologiche ed ispirato alle logiche induttive, rifiuta l'esclusività degli strumenti scientifici destinati all'analisi della realtà valorizzando il ruolo attivo del soggetto studiato, non più sottoposto ad un controllo empirico e meccanicistico.

In merito alla validità di un metodo rispetto all'altro, nel dibattito finalizzato a definire se uno dei due approcci è "scientificamente" migliore rispetto all'altro, sono state individuate tre possibili posizioni. La prima afferma che i due approcci sono incompatibili tra di loro e i rispettivi sostenitori affermano l'esclusiva correttezza del proprio paradigma⁶⁹². I fautori del metodo quantitativo continuano ad attribuire all'approccio qualitativo la mancata scientificità delle procedure e la non attendibilità dei semplici risultati, in quanto non sempre facilmente oggettivabili. Dall'altro, i sostenitori del metodo qualitativo⁶⁹³ continuano a considerare l'approccio numerico inadatto, inadeguato a cogliere e a comprendere il significato profondo dei fenomeni, soprattutto, quelli educativi, di conferire intenzionalità all'attore e di considerare la realtà nella sua complessità⁶⁹⁴.

⁶⁹¹ Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2000), *Handbook of qualitative research*, London, Sage, p. 3.

⁶⁹² Vedasi: Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

⁶⁹³ Vedasi: Campelli E. (1996), «Metodi qualitativi e teoria sociale», in C. Cipolla, A. De Lillo (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-36.

⁶⁹⁴ Vedasi: Calvani A. (1998), «Ricerca qualitativa e costruttivismo. Tra vecchie questioni e nuovi paradigmi », *Studium Educationis*, 2, pp. 231-241.

«La ricerca qualitativa è aperta, esplora un ambito o testa delle ipotesi sulla base di dati non strutturati, senza avere il vincolo di definire operativamente i concetti che studia e di trasformarli in variabili prima della raccolta dei dati. La ricerca qualitativa utilizza tecniche d'indagine che non definiscono a priori lo spazio delle possibili risposte che si potranno ottenere, raccoglie quindi dati non strutturati e utilizza tecniche di analisi che conducono, almeno in parte, all'identificazione di proprietà/concetti nuovi, che non stava cercando. In entrambi gli approcci si cerca qualcosa, nella ricerca quantitativa si sa il dove, il come e il che cosa in tutti i dettagli. Nella ricerca qualitativa si sa il dove, si conosce (o si dovrebbe conoscere) il come, ma si conosce il che cosa solo in termini molto generali, il resto va scoperto attraverso i dati. La ricerca quantitativa trova quello che cerca e non sappiamo niente di tutto quello che non ha cercato. La ricerca qualitativa trova quello che trova e non sappiamo niente di tutto quello che non ha trovato»⁶⁹⁵.

Nello specifico, il mondo dell'educazione, rappresentato da fenomeni unici ed irripetibili, sfugge ai dispositivi epistemici di tipo positivistico che tentano di comprenderlo e di ridurlo seguendo procedure rigide e prioristicamente determinate. L'approccio ermeneutico-fenomenologico⁶⁹⁶ è maggiormente applicabile all'ambito educativo, in quanto sposta l'attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che l'esperienza e i suoi significati assumono per i soggetti della ricerca⁶⁹⁷. Il secondo punto di vista, relativo ad una possibile compatibilità dei due metodi, si ritrova nei neopositivisti, che affermano l'utilità dell'approccio qualitativo, ma solo in una prospettiva preliminare di stimolazione intellettuale, in una sorta di *brainstorming* che resta, tuttavia, esterno alla fase scientifica vera e propria, attribuendo così un ruolo ancillare alla ricerca qualitativa. La terza posizione sostiene la pari dignità dei due metodi ed auspica lo sviluppo di una scienza sociale che, a seconda delle circostanze e delle opportunità, possa scegliere per l'uno o per l'altro approccio, in virtù dei preziosi contributi derivati sia dalle ricerche quantitative, che dalle ricerche qualitative. Secondo L. Mortari, la complessità dei contesti educativi non è

⁶⁹⁵ Lucidi F., Alivernini F., Pedon A. (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna, pp. 32-33.

⁶⁹⁶ Vedasi: Husserl E., Heidegger M. (2003), *Fenomenologia*, Unicopli, Milano.

⁶⁹⁷ Vedasi: Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.

«comprimibile nei dispositivi epistemici di cui disponiamo, tanto meno in quelli di tipo algebrico che caratterizzano molte ricerche nelle scienze dell'educazione, dispositivi questi che perdono per strada molte delle informazioni non computabili dentro metodi che algoritmiche. Il prendere coscienza dell'impossibilità di arrivare ad una comprensione dell'esperienza umana comprimendo la ricerca empirica dentro il paradigma positivistico si è concretizzato in una critica al prevalere degli approcci quantitativi che segnò negli anni ottanta una svolta verso il qualitativo. Gradualmente si sviluppò la consapevolezza che non è disponibile un modo privilegiato di accesso alla conoscenza dei fenomeni e che l'elaborazione algoritmica non è più rigorosa di altri metodi, perché la conoscenza matematica ha il carattere dell'esattezza che non coincide con il rigore. Ogni oggetto d'indagine chiede uno specifico metodo di ricerca, e richiedere esattezza alla scienza dell'educazione, che ha un oggetto così complesso qual è l'esperienza umana, significa stabilire un obiettivo non sostenibile»⁶⁹⁸.

Negli ultimi decenni, lo sviluppo della metodologia della ricerca educativa ha portato al passaggio dal paradigma positivista-quantitativo a quello interpretativo-qualitativo⁶⁹⁹, pur beneficiando di entrambi gli approcci, se assunti come modalità complementari e interdipendenti di “studiare” i processi educativi e non come paradigmi che si escludono reciprocamente⁷⁰⁰. La necessità di combinare i diversi metodi e paradigmi quantitativi è alla base di un adeguato processo di ricerca⁷⁰¹, in quanto entrambi possono essere adatti a differenti contesti e, quindi, utili come contributi alla conoscenza dei fenomeni sociali ed educativi integrandosi vicendevolmente per una migliore comprensione della complessità della realtà. I processi educativi, per definizione dinamici, generativi reticolari ed evolutivi, non possono essere descritti, né analizzati secondo una logica puramente nomologico-deduttiva, e neppure secondo una forma esclusivamente narrativa. La ricerca educativa si avvale, quindi, della simultaneità e

⁶⁹⁸ Mortari L. (2009), «La ricerca empirica in educazione», *Studi sulla Formazione*, XII (I-II), pp. 39-40. (pp. 33-46)

⁶⁹⁹ Calvani A. (1998), «Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi», *Studium Educationis*, op. cit.

⁷⁰⁰ Vedasi: Creswell J.W., Plano Clark W.L. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, CA: Sage Publications, Thousand Oaks.

⁷⁰¹ Vedasi: Marradi A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, in R. Pavsic, M.C. Pitrone (a cura di), il Mulino, Bologna.

della complementarità di più metodi, apparentemente opposti, dove il ricercatore e i soggetti indagati (nei loro aspetti cognitivi, affettivo-emotivi e motivazionali) interagiscono con gli assetti socio-culturali di riferimento secondo una flessibilità, una trasversalità, una reciprocità, una dialogicità progressive, tipiche degli attuali e complessi contesti di vita. Recentemente il dibattito scientifico ha evidenziato la necessità di trovare auspicabili e possibili confluenze ed integrazioni tra vecchi e nuovi paradigmi teorici della ricerca mediante i metodi misti o *mixed methods*⁷⁰², come evoluzione del concetto di triangolazione di informazioni provenienti da fonti diverse, allo scopo di “leggere” in modo dialogico ricorsivo e co-generativo le problematiche inerenti la ricerca empirica⁷⁰³. La ricerca con metodi misti si afferma ormai come l’orientamento metodologico prevalente possedendo maggiore flessibilità metodologica e comportando operazioni di integrazione e combinazione di tecniche, metodi, approcci, concetti o linguaggi appartenenti alla ricerca quantitativa e qualitativa riversati in un unico studio. Un disegno di ricerca misto si configura come tale, poiché nei diversi stadi che compongono il percorso stesso, le decisioni metodologiche si intersecano con gli *step* del processo di ricerca tenendo conto della molteplicità di opportunità esplorative offerte dall’utilizzo delle metodologie quantitative e qualitative. La scelta di avvalersi di metodi misti risulta maggiormente adeguata rispetto ai due tradizionali approcci: *in primis*, tale scelta può essere giustificata dalla necessità di avanzare, nella stessa ricerca, ipotesi o domande di tipo confermativo ed esplorativo, volte rispettivamente a dimostrare il legame teorico esistente tra aspetti diversi dello stesso fenomeno e a spiegarne la natura del processo sottostante⁷⁰⁴. L’attuale panorama della metodologia della ricerca, nel tentativo di superare l’utilizzo di un’unica prospettiva, utilizza diverse fonti di dati per incrementarne la validità e l’opportunità di raggiungere un livello superiore di comprensione (*insight*) dei fenomeni. La continuità e la necessaria interdisciplinarietà tra gli approcci di ricerca unita alla possibilità di progettare *in itinere* una nuova fase per un’ulteriore investigazione del fenomeno, produce, senz’altro, un

⁷⁰² Vedasi: Bergman M.M. (2008), *Advances in mixed methods research: theories and applications*, Sage, London.

⁷⁰³ Vedasi: Vannini I. (2017), *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*, FrancoAngeli, Milano.

⁷⁰⁴ Vedasi: Tashakkori A., Teddlie C. (2003), *Handbook of Mixed methods in Social and Behavioral Research*, CA Sage, Thousand Oaks.

cambiamento migliorativo nell'esistente⁷⁰⁵. L'approccio metodologico prescelto dipende, quindi, da quanto stabilito in fase di progettazione della ricerca, su come si intende mettere in interrelazione i metodi usati ed i rispettivi risultati. Nel caso della presente ricerca di dottorato, la scelta del metodo integrato è stata dettata dalla necessità di avvalersi di linee guida flessibili per ricavare elementi di riflessione consapevole e critica sull'oggetto della ricerca ed approfondire i risultati dell'indagine quantitativa con evidenze qualitative derivanti dall'osservazione e dalla comparazione dei contesti scolastici presi in esame e dalle pratiche educativo-didattiche inclusive adottate dai docenti partecipanti, in vista della promozione di cambiamenti migliorativi⁷⁰⁶.

4.2. Disegno di ricerca, obiettivi, metodologia e strumenti

Il lavoro di ricerca, dopo una prima fase di ricognizione teorica centrata sullo studio dei processi di cambiamento storico-culturali, sulla "rilettura" epistemologica della Pedagogia speciale in prospettiva inclusiva, sull'analisi del quadro di riferimento teorico e normativo che ha caratterizzato il passaggio dall'esclusione all'integrazione-inclusione, ha richiesto la messa a punto e l'utilizzo integrato di strumenti di carattere quali-quantitativo a media-bassa strutturazione relativi:

1. all'indagine quantitativa, mediante l'analisi dei dati oggettivi derivati dai questionari;
2. all'indagine qualitativa mediante interviste e *focus group* rivolti ai principali attori scolastici.

L'approccio quantitativo e quello qualitativo alla ricerca rappresentano due diversi modi di realizzarla che, integrandosi vicendevolmente e proficuamente, offrono una migliore comprensione e conoscenza della realtà sociale, partendo da differenti punti di vista. La

⁷⁰⁵ Picci P. (2012), «Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti», *Studi sulla formazione*, 2, pp. 191-201.

⁷⁰⁶ Vedasi: Hierro Parolin I.C. (a cura di) (2010), *Imparare a includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento.

ricerca qualitativa⁷⁰⁷, per suo costrutto, non tende a stabilire la frequenza di un fenomeno, a rispondere a domande di quantificazione, ma intende illustrare le modalità, il “come” i fenomeni si presentano all’esperienza, il “perché”, la possibile ricostruzione dei processi conoscitivi che danno luogo a quanto osservato. I principi della ricerca di tipo qualitativo possono riferirsi all’adeguata conoscenza di contesti educativi specifici

«proprio attraverso la scoperta sempre più profonda e articolata delle varie caratteristiche che ne definiscono la complessità, evidenziata dall’insieme degli eventi ambientali e culturali che attraversano tali contesti. Per questa ragione non è possibile ipotizzare solo procedure di ricerca che semplifichino tale complessità (procedure presenti nelle ricerche di tipo quantitativo), e rendano difficile l’individuazione di diversi piani di lettura delle situazioni educative, ma è necessario far emergere prospettive nuove e non previste che possono essere individuate applicando metodi di ricerca di tipo qualitativo»⁷⁰⁸.

La ricerca qualitativa, caratterizzata da un’attenta osservazione del contesto⁷⁰⁹ e dalla ripercorribilità cognitiva dei risultati, non è, quindi, orientata alla descrizione “oggettiva” di fenomeni sociali complessi e alla loro replicabilità, ma all’interpretazione ermeneutica di essi ed alla spiegazione dei possibili significati che possono assumere per le persone diversamente abili. L’analisi dei significati di cui l’oggetto d’indagine è costituito implica un’attività di interpretazione e di concettualizzazione affidata, non solo agli strumenti di misurazione convenzionali, ma all’inevitabile intervento del ricercatore e delle sue soggettive capacità, abilità e risorse interpretative⁷¹⁰. R. Bichi sostiene che chi indaga deve saper abbinare rigore e creatività ed essere capace di adattare il metodo al contesto⁷¹¹. La maggiore possibilità di esplorare e comprendere la ricchezza e la complessità dei dati qualitativi, ovvero le rappresentazioni dell’esperienza e dei vissuti soggettivi, richiede al ricercatore uno sguardo euristico, un’attenzione, un coinvolgimento

⁷⁰⁷ Vedasi: Bogdan R., Biklen S.K. (2007), *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*, Pearson Education Inc., Allyn & Bacon, New York.

⁷⁰⁸ Semeraro R. (2011), «L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (7), p. 106. (pp. 97-106)

⁷⁰⁹ Vedasi: Dovigo F. (2003), *Osservazione e formazione. Manuale per l’osservazione dei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano.

⁷¹⁰ Vedasi: Cicognani E. (2002), *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.

⁷¹¹ Vedasi: Bichi R. (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma.

ed una viva partecipazione alla costruzione delle domande di ricerca e all'analisi, all'osservazione della complessità di ciò che accade nella realtà⁷¹². Secondo P. Corbetta, nella ricerca qualitativa il ricercatore è direttamente coinvolto sul piano interpretativo, in quanto

«le elaborazioni sul materiale raccolto si sviluppano secondo criteri personali, non ancora formalizzati e forse non formalizzabili, dove la sua sensibilità soggettiva, la sua immaginazione sociologica, la sua personale capacità di connettere gli eventi e di estrapolare dalla realtà osservata delle generalizzazioni, restano predominanti e non riconducibili a schemi estendibili ad altri ricercatori e ad altre situazioni di ricerca»⁷¹³.

Tra gli strumenti qualitativi utilizzati nei contesti sociali l'osservazione partecipante, i *focus group* e le interviste rappresentano una modalità di ricerca che permette la profondità dell'indagine, l'attivazione dei processi partecipativi, l'acquisizione e l'analisi, intensiva piuttosto che estensiva, di dati centrati sui soggetti⁷¹⁴. Il presente progetto dal titolo "L'inclusione degli alunni con 'bisogni educativi speciali' «BES» nella scuola primaria: un percorso di ricerca nel contesto nazionale", ha inteso indagare la questione degli alunni con «BES (SEN)» disciplinata dalle recenti direttive del Ministero dell'Istruzione⁷¹⁵ che pongono al mondo della scuola e agli studiosi dell'educazione inclusiva⁷¹⁶ elementi di riflessione critica in merito ai pericolosi riduzionismi ed alle categorizzazioni che potrebbero ostacolare la piena realizzazione di una politica inclusiva, senza accogliere adeguatamente la diversità dei nuovi bisogni formativi e di tutte le *differenze*. Il presente lavoro di ricerca tiene essenzialmente conto dell'orizzonte culturale inclusivo promosso dalla Pedagogia speciale, finalizzata a sviluppare una scuola che sappia leggere e rispondere a tutte le differenze e diversità di *ogni* alunno, senza dimenticare gli irrinunciabili orientamenti filosofici e metodologico-didattici di

⁷¹² Mortari L. (2010), «Cercare il rigore metodologico per una ricerca scientificamente fondata», *Education Sciences & Society*, 1, pp. 143-156.

⁷¹³ Corbetta P. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, op. cit., p. 364.

⁷¹⁴ Vedasi: Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma.

⁷¹⁵ Miur. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (Direttiva ministeriale 27/12/12), *Indicazioni operative* (6/3/13) e *Chiarimenti* (22/11/13).

⁷¹⁶ Florian L., Black Hawkins K. (2011), «Exploring inclusive pedagogy», *British Educational Research Journal*, 37 (5), pp. 813-828.

riferimento: gli approcci fenomenologico-ermeneutici⁷¹⁷ e sistemico⁷¹⁸, la Pedagogia istituzionale⁷¹⁹, la Pedagogia clinica⁷²⁰ e la Pedagogia speciale intesa come scienza della diversità e della complessità. L'impianto metodologico alla base del progetto della ricerca esplorativa presentata, ispirato all'inclusione come valore fondante della scuola democratica ed equa, è stato caratterizzato dal proficuo uso degli approcci qualitativo e quantitativo, dall'attenzione ai processi inclusivi tramite la rilevazione, l'osservazione e l'analisi degli indicatori di qualità presenti nelle scuole primarie, oggetto d'indagine considerando i modelli progettuali proposti e realizzati, gli atteggiamenti del corpo docente, dei genitori, degli operatori del settore medico e psicopedagogico. A questo scopo, sono stati utilizzati strumenti d'indagine osservativi e valutativo-descrittivi in grado di "leggere" l'esistente per operare un'efficace attività riflessiva supportata da un atteggiamento di autentica apertura metodologica, di critica costruttiva rispetto ai risultati attesi, inattesi ed alle interpretazioni dei dati raccolti. Negli ambiti delle prospettive teoriche di riferimento, ossia quelle della Pedagogia e della Didattica speciale, il lavoro di ricerca è scaturito dalle seguenti domande cognitive:

- quale dimensione inclusiva si registra nelle scuole oggetto d'indagine esplorate con metodi quali-quantitativi atti a rilevare gli indici di inclusione e a rappresentare lo stato dell'arte, base e premessa per l'implementazione delle buone prassi e per la riduzione delle criticità riscontrate?
- Qual è la pluralità di fattori che facilitano/ostacolano l'inclusione (istituzionali, organizzativi, relazionali) e come incidono sulla qualità della didattica rivolta agli alunni con «BES»?

⁷¹⁷ Vedasi: Heidegger M. (1976), *Essere e Tempo*, op. cit.; Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, op. cit.; Iori V. (2016), «Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini», *Encyclopaideia*, XX (45), pp. 18-29.

⁷¹⁸ Vedasi: Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, op. cit.; Maturana H., Varela F.J. (1984), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, op. cit.

⁷¹⁹ Vedasi: Canevaro A. (1996), *Quel bambino là...Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.

⁷²⁰ Vedasi: Crispiani P. (2001), *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*, Junior, Bergamo; Crispiani P. (2008), *Pedagogia clinica della famiglia con handicap. Analisi e strumenti professionali*, Junior, Bergamo.

Nell'ottica comparativa⁷²¹ di ricerca adottata, la socializzazione dei dati assume una valenza molteplice e "plurale" in quanto finalizzata alla valorizzazione dei punti-forza e al superamento delle modalità contestuali e didattiche non ancora coerenti con le logiche inclusive. Nell'individuare la presenza o la parziale carenza di idonei indicatori di inclusività per attivare, monitorare e valutare una progettazione capace di valorizzare tempi e modi personalizzati degli allievi⁷²², in un clima cooperativo⁷²³ e di co-costruzione di competenze, la ricerca fa riferimento a precisi strumenti concettuali e metodologici, tra i quali, l'*Index for Inclusion*, i principi dell'UDL e agli indicatori di qualità dell'inclusività contenuti in essi e/o generati dall'attenta interpretazione. L'indagine comparativa, focalizzata a sondare ed analizzare i vari ostacoli/facilitatori alla partecipazione e all'apprendimento nella scuola primaria in relazione agli alunni con "BES (SEN)" (disabilità, disturbi specifici di apprendimento, svantaggio socio-culturale, disagio relazionale e comportamentale, difficoltà linguistiche e di adattamento ambientale, plusdotazioni, ecc...), ha tenuto conto di uno degli obiettivi principali della ricerca, ovvero della verifica dell'atteggiamento/stile didattico degli insegnanti specializzati e curricolari nella costruzione di un clima di classe favorevole alla realizzazione dei processi inclusivi. Nello specifico, il piano di ricerca ha mirato a rilevare, mediante l'osservazione, l'analisi e la raccolta di dati quali-quantitativi, gli indici di inclusione presenti e/o carenti nelle classi di scuola primaria campionate riferiti principalmente a: socializzazione, comunicazione, accessibilità, ostacoli e barriere, risorse, apprendimento, dinamiche di classe, didattica, strumenti di lavoro, di valutazione e di monitoraggio con impostazione educativo-didattica e non psicologico-medicalistica. L'orientamento dell'indagine di ricerca ha inteso:

- effettuare un'attenta ricognizione della letteratura sulla tematica degli alunni con "bisogni educativi speciali" «BES» (*Special educational needs* «SEN») a livello nazionale ed internazionale;

⁷²¹ Vedasi: Frabboni F. (2013), «La fenomenologia della ricerca educativa», in M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino, pp. 5-41.

⁷²² Vedasi: Porcarelli A. (2017), «La personalizzazione come 'risposta democratica' alla domanda di educazione rivolta alla scuola», *Studium Educationis*, XVIII (1), pp. 111-127.

⁷²³ Vedasi: Cavioni V., Gaggione V., Manfredi A., Zanetti M.A. (2016), «Maestra, oggi insegno io! Un'esperienza di apprendimento cooperativo», *Psicologia e scuola*, 48, Novembre-Dicembre, pp. 50-57.

- promuovere la conoscenza degli alunni con “bisogni educativi speciali” considerandoli come soggetti attivi e partecipanti, non solo come oggetto di diritti sociali all’interno di un contesto già *istituito*;

- sensibilizzare i docenti, *tutti*, ad interpretare e “leggere” le problematiche, le difficoltà d’apprendimento e di relazione nell’ottica del riconoscimento della capacità di *ogni* persona potenziando in loro la consapevolezza del ruolo di facilitatori all’interno della classe;

- condividere e promuovere un’attenta e contestualizzata riflessione sulle metodologie, sui metodi e sugli strumenti educativo-didattici inclusivi;

- rilevare le strategie attivate dalle scuole nei confronti della tematica degli alunni con “BES (SEN)” analizzando, non solo le reazioni diffuse del corpo docente, ma soprattutto, i comportamenti delle famiglie e degli operatori del territorio;

- superare le criticità riscontrate per implementare buone prassi in vista del potenziamento della qualità dell’inclusione scolastica nel suo complesso.

Il campione di riferimento selezionato è stato il seguente:

- docenti, alunni, genitori delle classi di scuola primaria (II° e V°) di due istituti comprensivi statali della provincia di Pesaro e Urbino: IC “Giò Pomodoro” di Orciano di Pesaro, IC “A. Olivieri” di Pesaro;

- docenti, docenti, alunni, genitori delle classi di scuola primaria (II° e V°) dell’Istituto comprensivo statale della provincia di Roma: “N.M. Nicolai” di Roma;

- Dirigenti scolastici, figure strumentali per l’inclusione, educatori, personale A.T.A. degli istituti sopraindicati.

La ricerca si configura come esplorativa in ottica comparativa con ricorso a strategie di tipo interpretativo e ad un campionamento non probabilistico di elementi rappresentativi. L’approccio metodologico prescelto e le tecniche di rilevazione quanti-qualitative, a media-bassa strutturazione, utilizzate fanno riferimento all’orientamento fenomenologico⁷²⁴ che tende a cogliere i significati che l’esperienza assume per i soggetti della ricerca, al di là di eventuali pregiudizi o sovrastrutture culturali. Pur non essendo generalizzabili, i risultati della ricerca, tuttavia, possono rappresentare un opportuno

⁷²⁴ Vedasi: Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell’educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.

punto di partenza e di specifica analisi sullo stato dei processi inclusivi nelle scuole osservate ed assumere valore euristico per eventuali e successive indagini sul campo. Il progetto di ricerca, afferente al territorio epistemologico della Pedagogia e della Didattica dell'inclusione, si configura come lavoro comparativo basato su un percorso metodologico fondato sugli approcci ecologico-sistemico⁷²⁵ e fenomenologico-ermeneutico che focalizzano l'attenzione sulla comprensione dei fenomeni descritti, utilizzando paradigmi di indagine e strumenti di lavoro quantitativi e qualitativi⁷²⁶, in grado di cogliere la complessità e la significatività dei contesti e delle esperienze formative. La razionalità ed il rigore scientifico-metodologico⁷²⁷ non si basano esclusivamente su procedure e strumenti standardizzati, in parte utilizzati nell'ambito della dimensione quantitativa mediante l'adozione di un apposito questionario finalizzato a testare i gradienti di inclusività raggiunti, ma sviluppano procedure di natura qualitativa⁷²⁸. Il processo epistemico che sorregge l'impianto della ricerca esplorativa assume connotazioni *descrittivo-ricognitive* mediante l'utilizzo dei metodi dell'osservazione e della riflessione critica⁷²⁹, avviati con interviste e *focus group* in merito alle percezioni, ai comportamenti assunti, alle relazioni ed interazioni attivate da parte degli insegnanti. Il lavoro di indagine, scientificamente supervisionato dalla Prof.ssa Patrizia Gaspari dell'Università degli Studi Carlo Bo di Urbino durante il triennio del dottorato, si è articolato in due fasi: la prima, a carattere teorico, ha consentito di formulare le domande di ricerca e di delineare il quadro concettuale epistemologico ed operativo in grado di orientare gli strumenti per l'osservazione⁷³⁰ dei contesti scolastici localizzati sui due territori provinciali prescelti. In questa fase un importante contributo è scaturito dalla letteratura, dagli studi, dalle riflessioni, dalle posizioni dei principali

⁷²⁵ Vedasi: Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, op. cit.; Bateson G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.

⁷²⁶ Vedasi: Cardano M. (2009), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.

⁷²⁷ Pellerey M. (2011), «La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (7), pp. 107-111.

⁷²⁸ Vedasi: Mortari L. (2008), «Quale ricerca nel mondo dell'educazione?», *Servizi Sociali*, 2, pp. 15-17.

⁷²⁹ Vedasi: Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.

⁷³⁰ Vedasi: Dovigo F. (2003), *Osservazione e formazione. Manuale per l'osservazione dei contesti educativi*, op. cit.

pedagogisti speciali, italiani e stranieri, il cui pensiero inclusivo è stato ampiamente illustrato nella prima parte del presente lavoro, così come lo sviluppo della prospettiva inclusiva scolastica e sociale. La seconda fase, accompagnata dal prezioso supporto e confronto con la Prof.ssa Lucia de Anna dell'Università del Foro Italico di Roma, è stata finalizzata a sviluppare l'indagine esplorativa, sulle tematiche dei processi inclusivi scolastici e sociali e degli alunni con «BES» nella scuola primaria, presso due diversi ambiti provinciali: Pesaro e Roma. A tale fine, si è proceduto all'analisi degli aspetti socio-economico-territoriali e alla struttura didattico-organizzativa degli istituti oggetto della ricerca e alla predisposizione di diversi strumenti di indagine: due questionari *on-line* (per insegnanti curricolari e specializzati delle II° e V°), interviste strutturate (dirigenti scolastici, educatori, genitori), *focus group* (con docenti). Le domande dei questionari rivolti ai docenti specializzati e curricolari sono state costruite intorno alle seguenti tre dimensioni che attengono all'esperienza didattica dei docenti essenzialmente rivolta alla creazione di condizioni culturali, alla produzione di pratiche organizzative, educativo-inclusive e riflessive per favorire la spinta all'*empowerment* di *tutti* gli alunni in base ai loro bisogni, speciali e non:

1. analisi del livello di inclusività
2. competenze didattico-organizzative per l'inclusione
3. monitoraggio delle buone prassi inclusive

La promozione di processi inclusivi nella scuola necessita prioritariamente di una comunità di docenti in grado di elaborare e condividere una cultura fondata sui valori dell'appartenenza, della partecipazione, dell'equità, del benessere⁷³¹ e del successo formativo degli alunni⁷³². Il breve questionario rivolto ai genitori e al personale non docente è orientato a comprendere la percezione del livello di inclusione nel contesto scolastico di riferimento e il valore delle diversità come motore per avviare un cambiamento ed uno sviluppo migliorativo.

I materiali raccolti nelle tre scuole si compongono di:

⁷³¹ Vedasi: Tobia V., Marzocchi G.M. (2015), «Il benessere scolastico. Una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali», *DdA-Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 3 (2), pp. 221-232.

⁷³² Catafalmo A. (2017), «Contesti e comunità», in A. Catafalmo (a cura di), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*, op. cit., pp. 113-124.

- 60 questionari compilati online dai docenti specializzati e curricolari;
- 3 interviste semi-strutturate audioregistrate ai dirigenti scolastici;
- 3 interviste semi-strutturate audioregistrate alle figure strumentali per l'inclusione;
- 2 interviste semi-strutturate audioregistrate ai genitori di alunni con "BES";
- 3 interviste audioregistrate semi-strutturate agli educatori;
- 11 *focus group* ai docenti;
- 47 questionari cartacei compilati dai genitori e dal personale non docente;
- documenti significativi delle scuole: PTOF, PAI, ecc...

Pur tenendo in assoluta considerazione l'uso integrato, complementare e sinergico di strumenti quantitativi e qualitativi⁷³³, la ricerca si colloca in ambito prevalentemente qualitativo: essa, pur dando debita importanza ai dati relativi all'oggettività delle rilevazioni, è interessata maggiormente a cogliere i significati che i processi inclusivi assumono per i soggetti della ricerca e per come si manifestano essenzialmente al di là di eventuali pregiudizi o sovrastrutture culturali.

4.3. Attori e fasi della ricerca

La fase di rilevazione è iniziata nel mese di gennaio 2017 dopo i precedenti contatti con i Dirigenti scolastici dei tre istituti coinvolti nella ricerca finalizzati ad illustrare gli obiettivi del progetto, l'articolazione delle fasi e il calendario dei successivi incontri. I Dirigenti scolastici degli istituti comprensivi "G. Pomodoro" di Orciano, "A. Olivieri" di Pesaro e "N.M. Nicolai" di Roma, rispettivamente le Prof.sse Anna Maria Landini, Anna Scimone e Gabriella Romano, hanno accolto molto positivamente la possibilità di avviare un'indagine sulle tematiche dell'inclusione e degli alunni con "bisogni educativi speciali" che è stata presentata ai rispettivi collegi docenti. Durante gli incontri preliminari sono stati raccolti i materiali rilevanti di ciascun istituto (organigramma, POF, PAI, ecc...). Inoltre, tramite la dirigenza, sono stati contattati i docenti delle classi II° e V°, le figure

⁷³³ Vedasi: Mantovani S. (1998) (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, op. cit.; Cardano M. (2009), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, op. cit.; Trinchero R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, op. cit.

strumentali per l'inclusione gli educatori, i genitori degli alunni con «BES», il personale ATA per illustrare il progetto, raccogliere le disponibilità ad aderire ai *focus group* e alle interviste e fissare, quindi, il calendario degli incontri. La fase operativa della raccolta dati ha avuto avvio con la somministrazione delle interviste strutturate ai Dirigenti scolastici e alle figure strumentali per l'inclusione. Ultimate le interviste, si è proceduto allo svolgimento dei *focus group* tenendo conto dell'ordine dettato dalla disponibilità delle date dei partecipanti. Non è stato possibile seguire una logica di scuola (un istituto scolastico per volta) né di categoria (prima docenti, poi genitori e poi educatori o viceversa), ma è capitato di alternare scuole e categorie diverse per motivi organizzativi legati al calendario degli impegni collegiali in quanto gli incontri sono avvenuti durante le date precedentemente fissate delle programmazioni settimanali. Tutte le interviste e i *focus group* sono stati audio registrati, grazie all'autorizzazione dei partecipanti il cui numero per ogni *focus* è stato in media di 10/12 docenti con la presenza dell'osservatore e del moderatore che ha utilizzato una scaletta di domande a risposta aperta in conformità ad uno schema predefinito. La durata di ogni *focus group* è stata di 60/80 minuti. Precedentemente alla realizzazione dei *focus*, sono stati predisposti ed attivati due questionari online estrapolando dall'*Index for Inclusion*, dall'UDL alcune domande chiave per testare e monitorare il livello di inclusività esistente nelle scuole indagate. Terminati i *focus group*, sono stati somministrati i questionari brevi ai genitori e al personale ATA. Il periodo riservato alla rilevazione dei dati è stato di 10 mesi, da gennaio 2017 a novembre 2017. La creazione dei questionari on line e la raccolta degli stessi, è avvenuta utilizzando lo strumento *Google drive* mentre per le procedure di analisi quantitativa è stato utilizzato il software *Excel* e per quella qualitativa tutto il materiale raccolto è stato deregistrato e riportato fedelmente in *word*. Si è successivamente proceduto a validare e dare coerenza ai materiali raccolti mediante il processo di triangolazione. La triangolazione è un processo di validità degli asserti prodotti che opera mediante quattro forme:

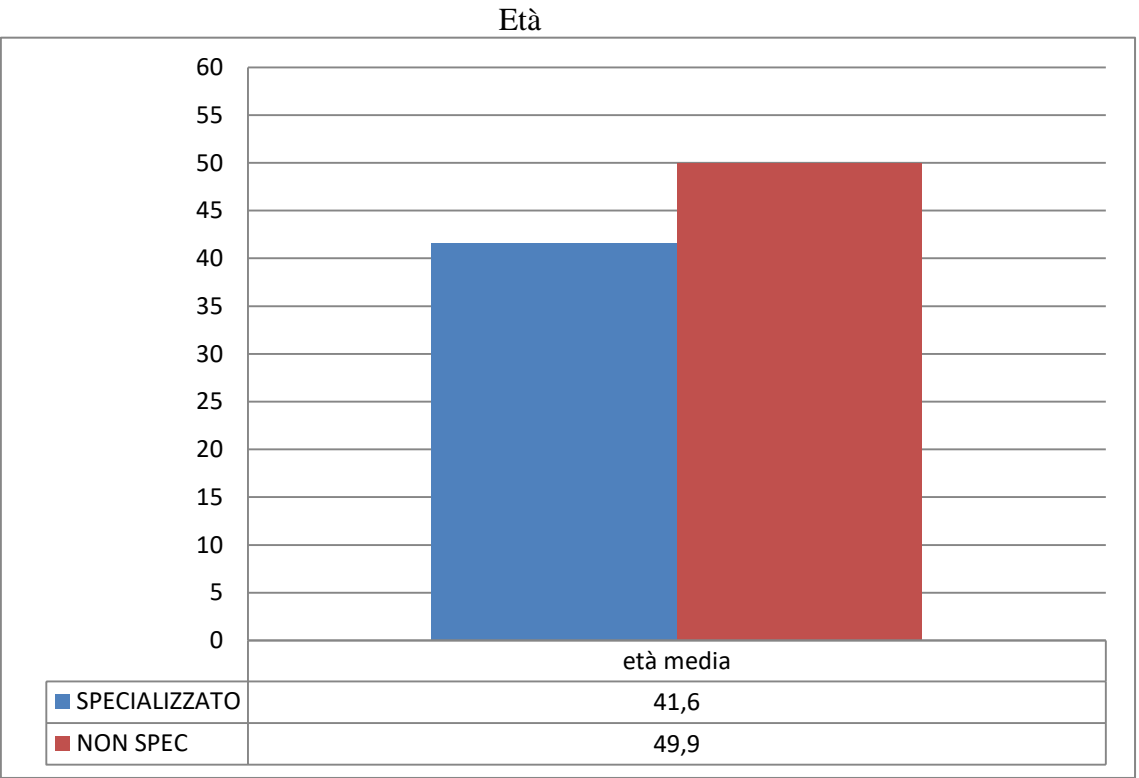
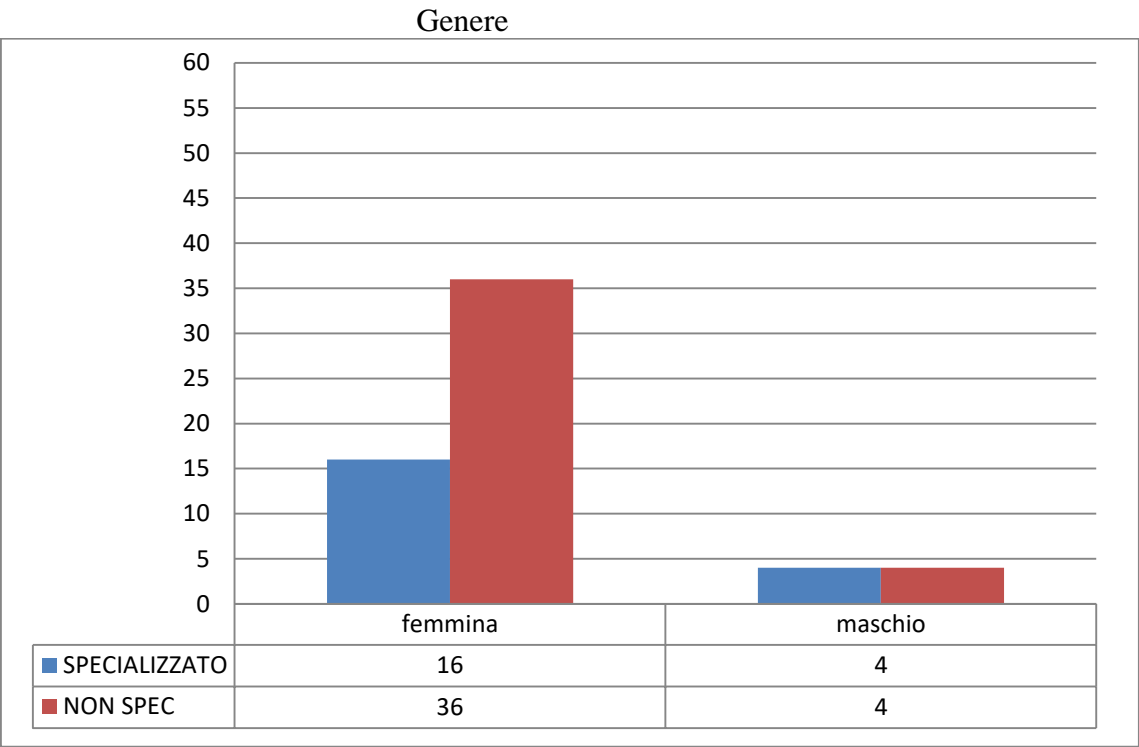
«a) *la triangolazione dei dati*, ossia il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori in tempi, contesti e situazioni differenti (in cui egli ipotizza che tali fattori non debbano variare); se tutti i dati rilevati portano sostanzialmente alle stesse conclusioni allora sono dati validi; b) *triangolazione di metodo*, quando più metodi di indagine e più

tecniche di raccolta dei dati vengono utilizzate contemporaneamente o di seguito per rilevare gli stessi dati o dati che si suppone non varino; se i dati raccolti portano alle stesse conclusioni i metodi e le tecniche utilizzate si possono considerare validi; c) *triangolazione dei ricercatori*, ossia più ricercatori studiano gli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza; se i ricercatori giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca associato al singolo ricercatore si può considerare valido; d) *triangolazione della teoria*, ossia ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi esaminano gli stessi fenomeni; se le conclusioni a cui giungono sono le stesse allora il quadro teorico del ricercatore può considerarsi valido»⁷³⁴.

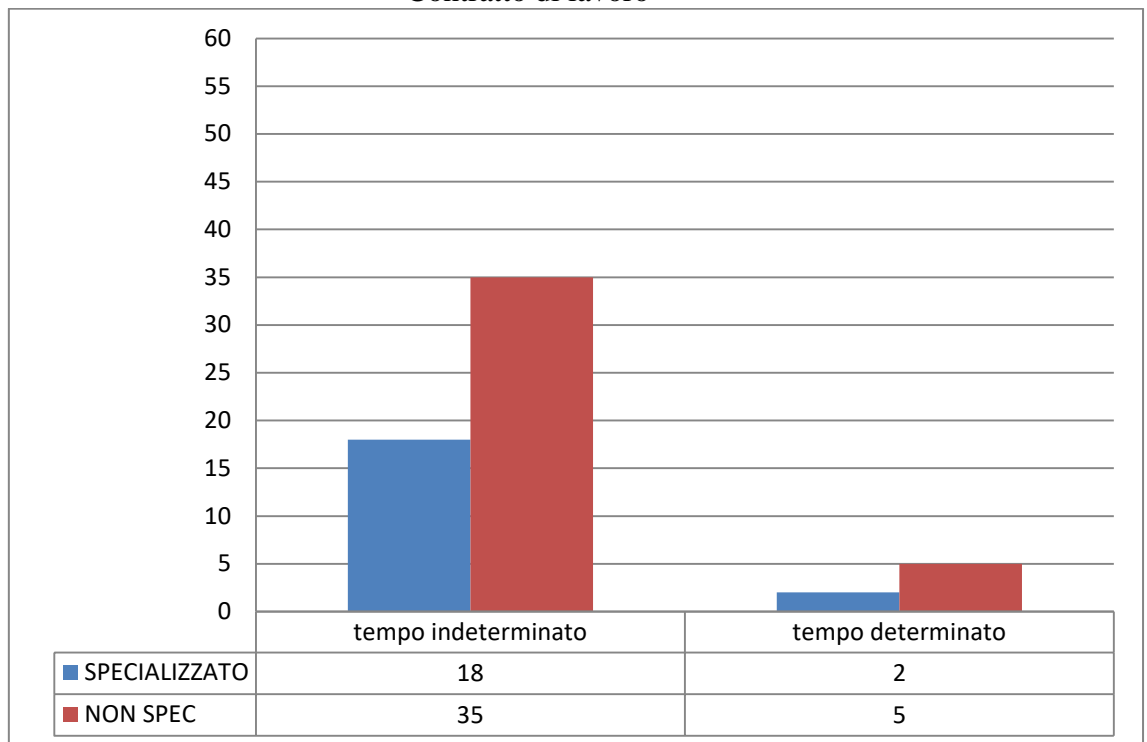
I processi di triangolazione adottati nel presente lavoro di ricerca sono rappresentati dalla triangolazione dei dati e del metodo. Nel primo caso, l'arco temporale di raccolta di tutti i materiali è stato di dieci mesi, i luoghi in cui tale raccolta è avvenuta sono stati diversi: aule, uffici di presidenza, aula magna, aula laboratorio, domicilio. Nel secondo caso, gli strumenti utilizzati sono stati: interviste, *focus group*, questionari, documenti significativi.

⁷³⁴ Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, op. cit., pp. 84-85.

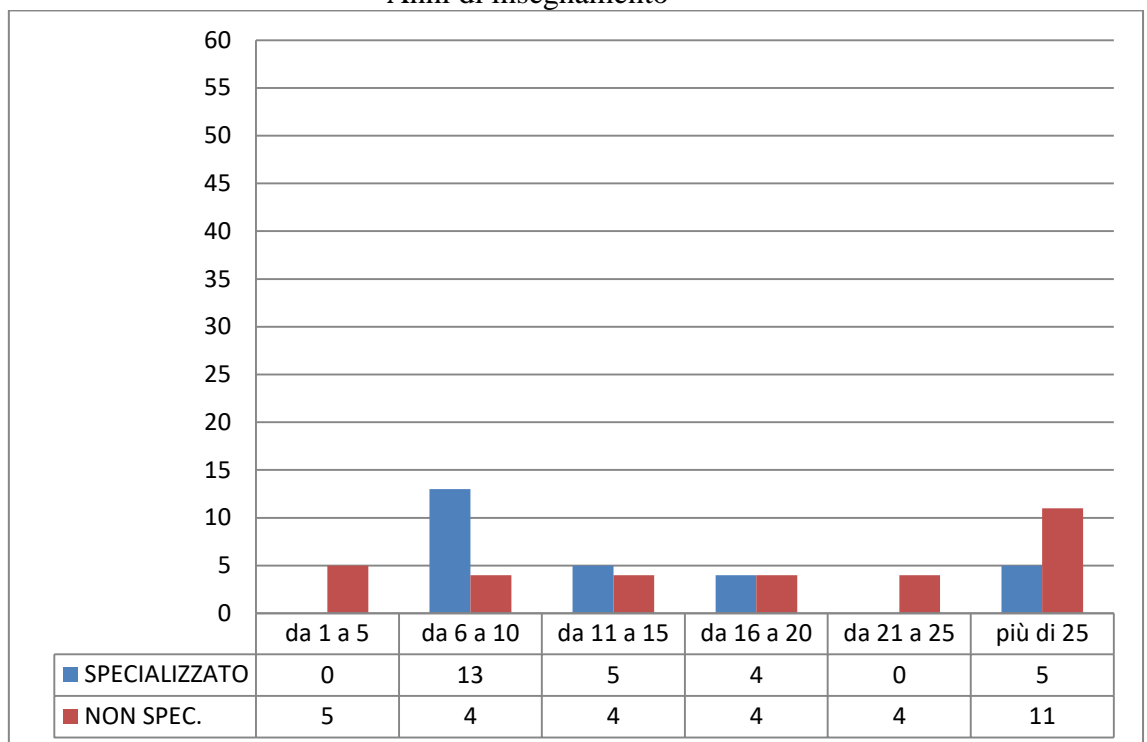
Dati anagrafici e professionali complessivi del campione di ricerca



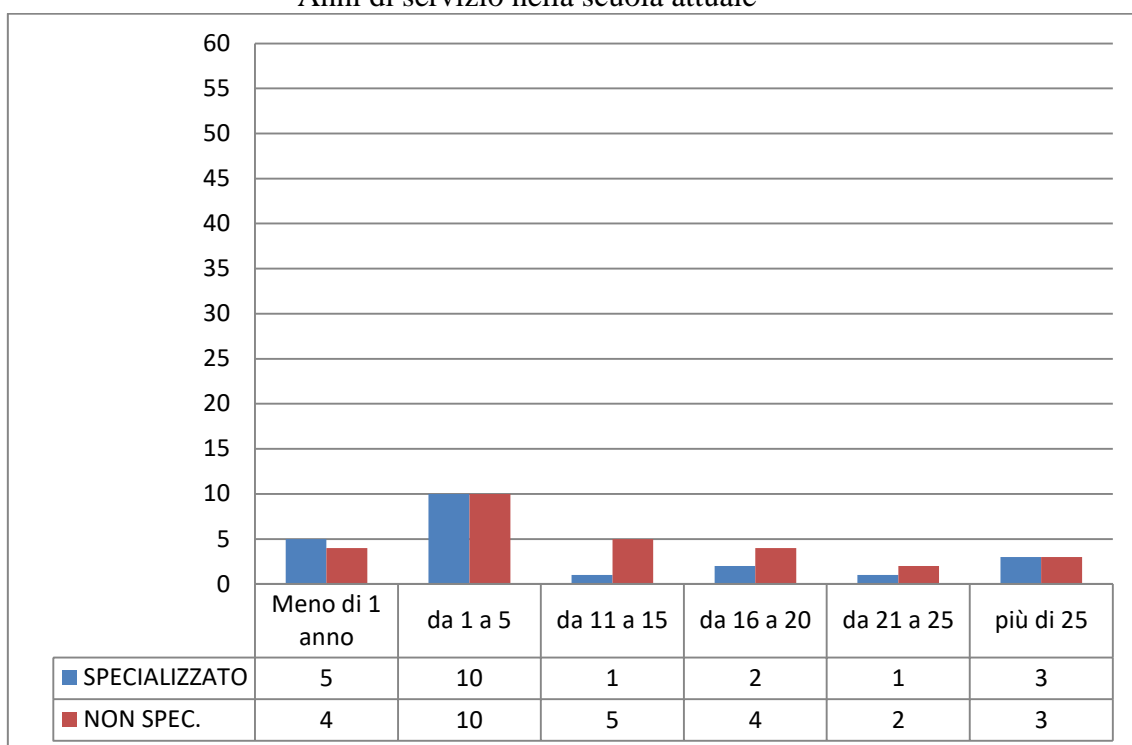
Contratto di lavoro



Anni di insegnamento

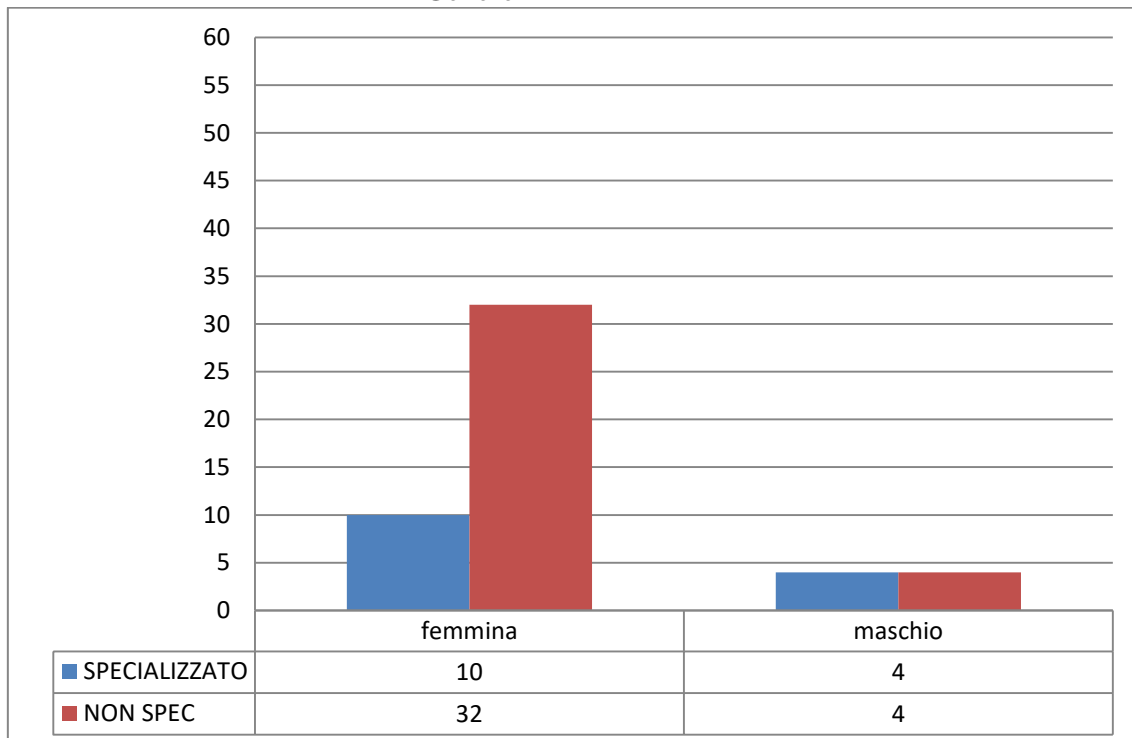


Anni di servizio nella scuola attuale

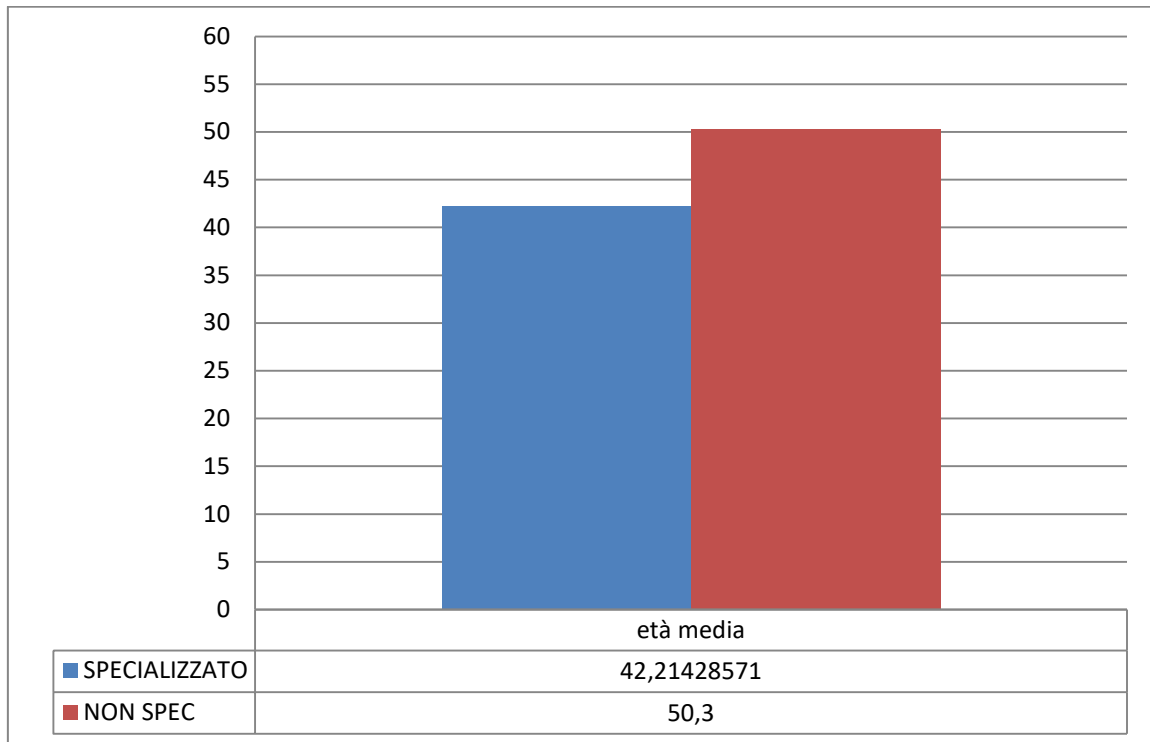


Orciano-Pesaro

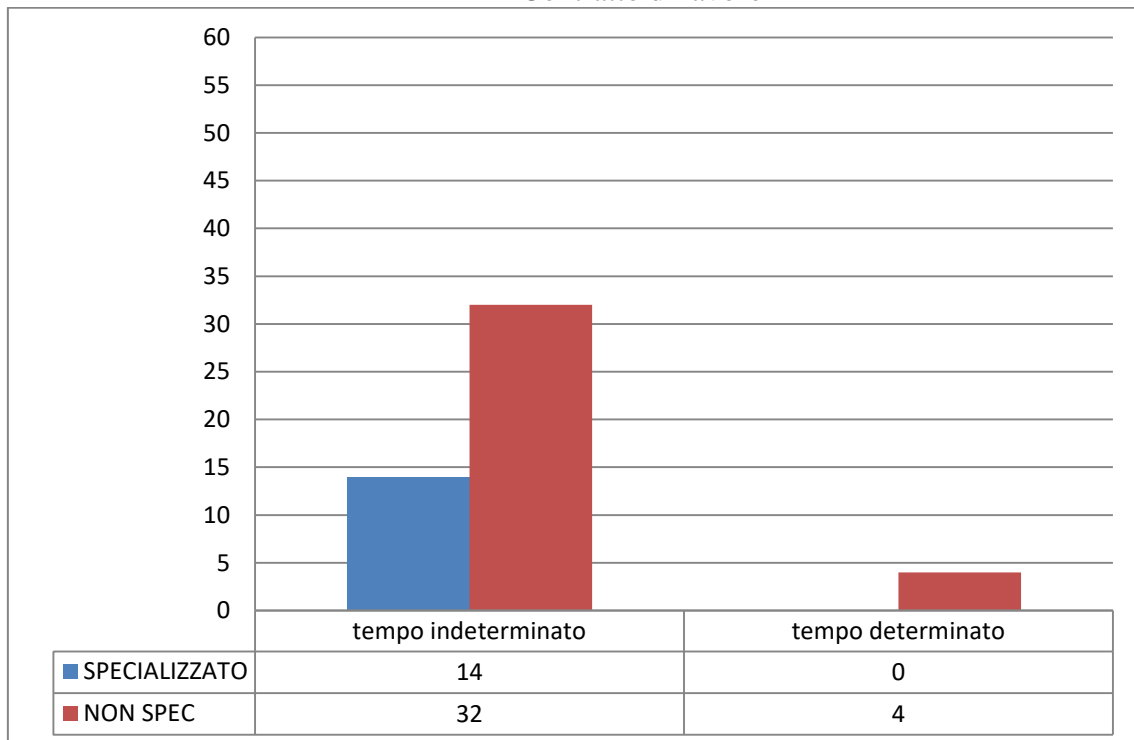
Genere



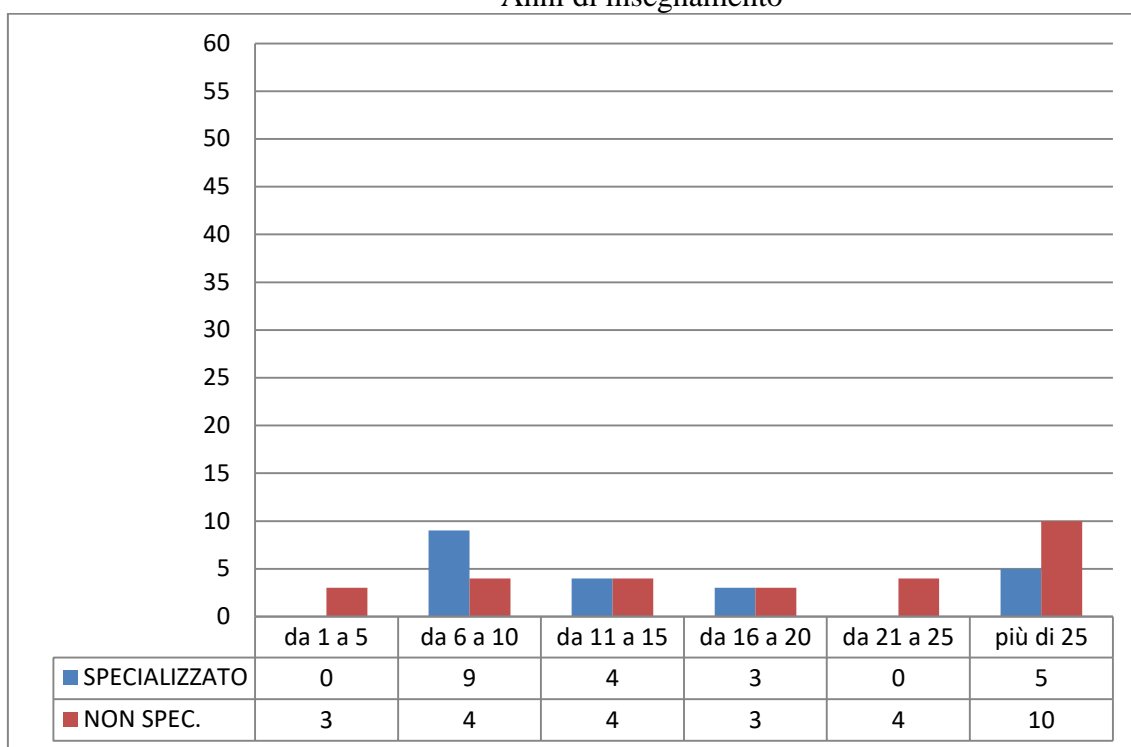
Età



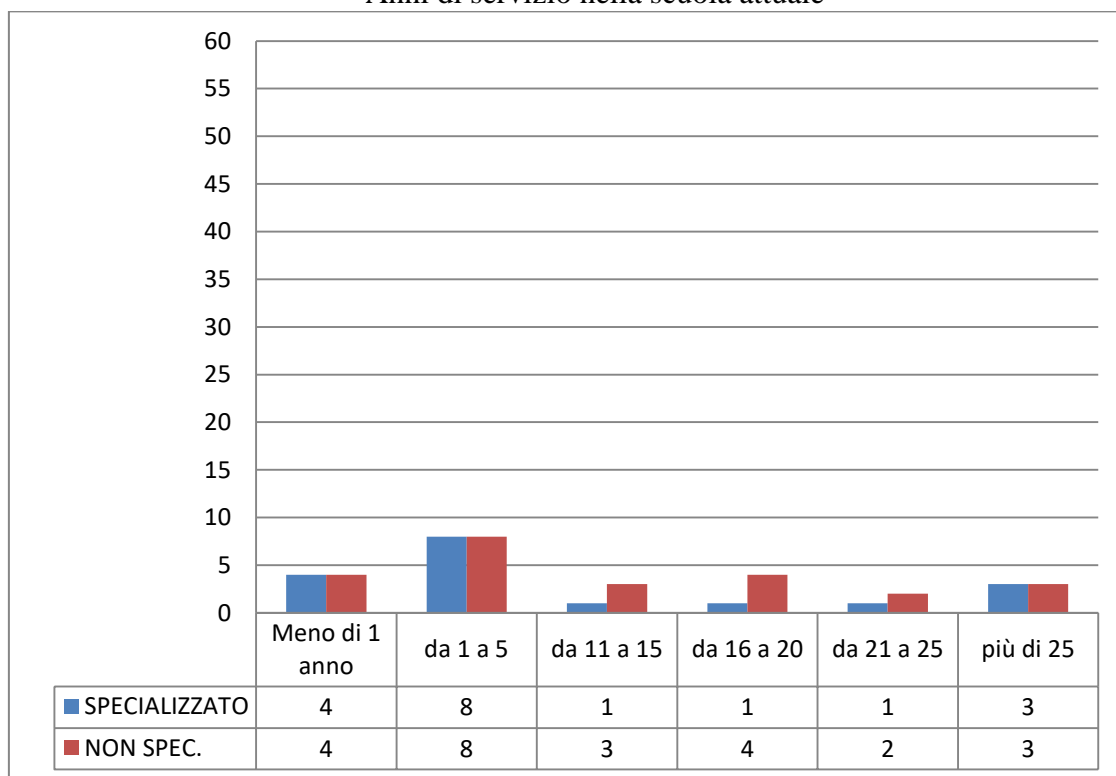
Contratto di lavoro



Anni di insegnamento

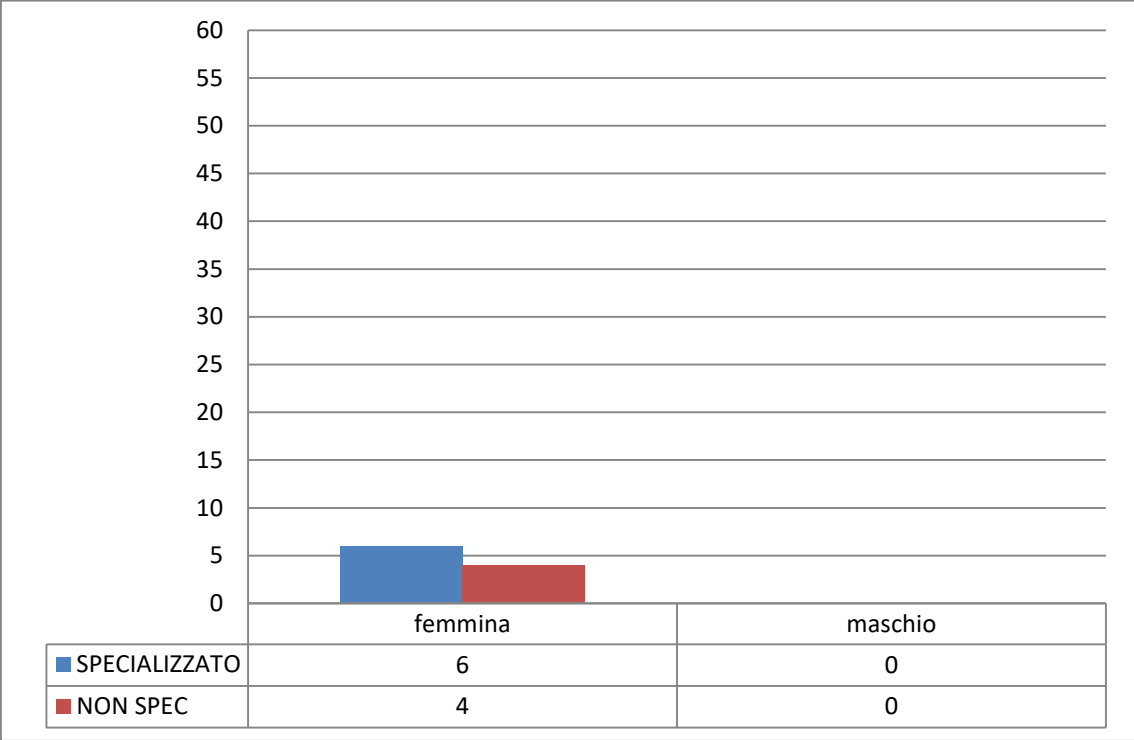


Anni di servizio nella scuola attuale

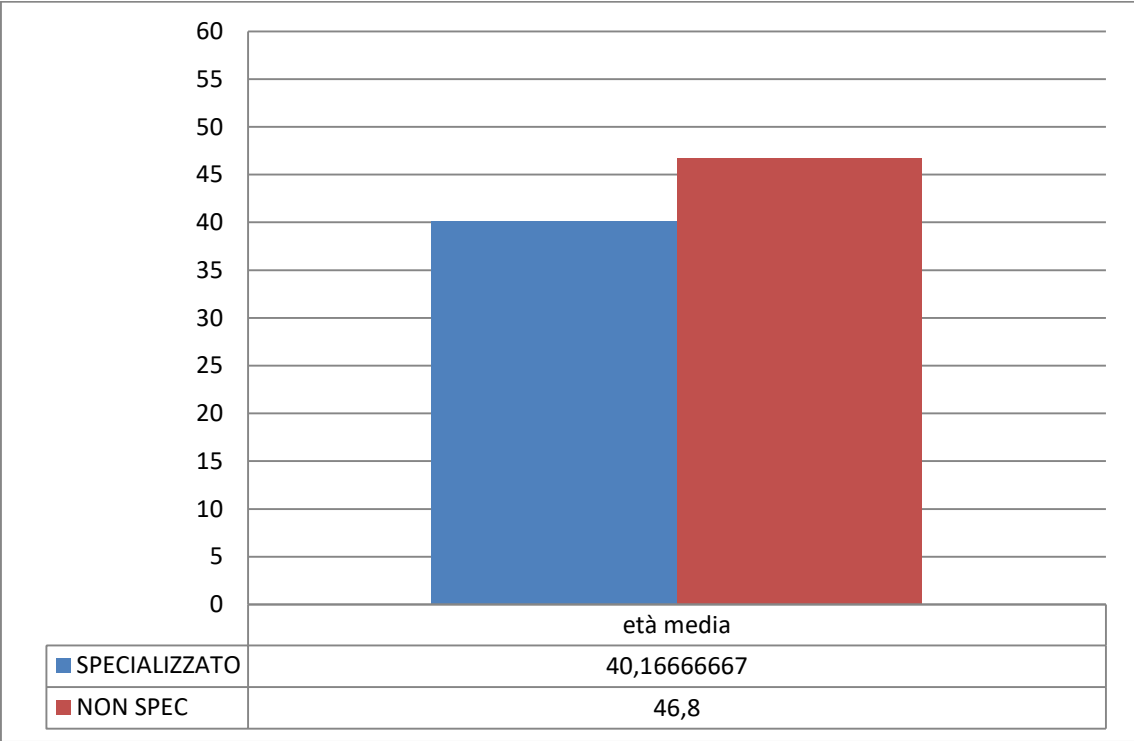


Roma

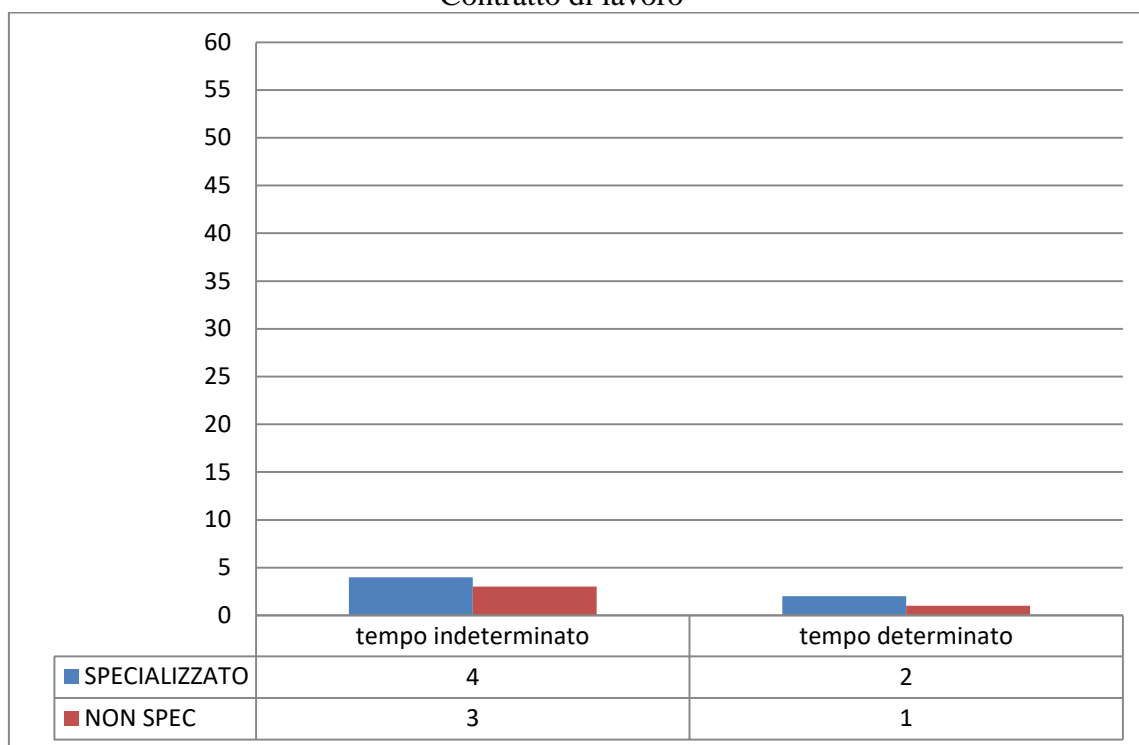
Genere



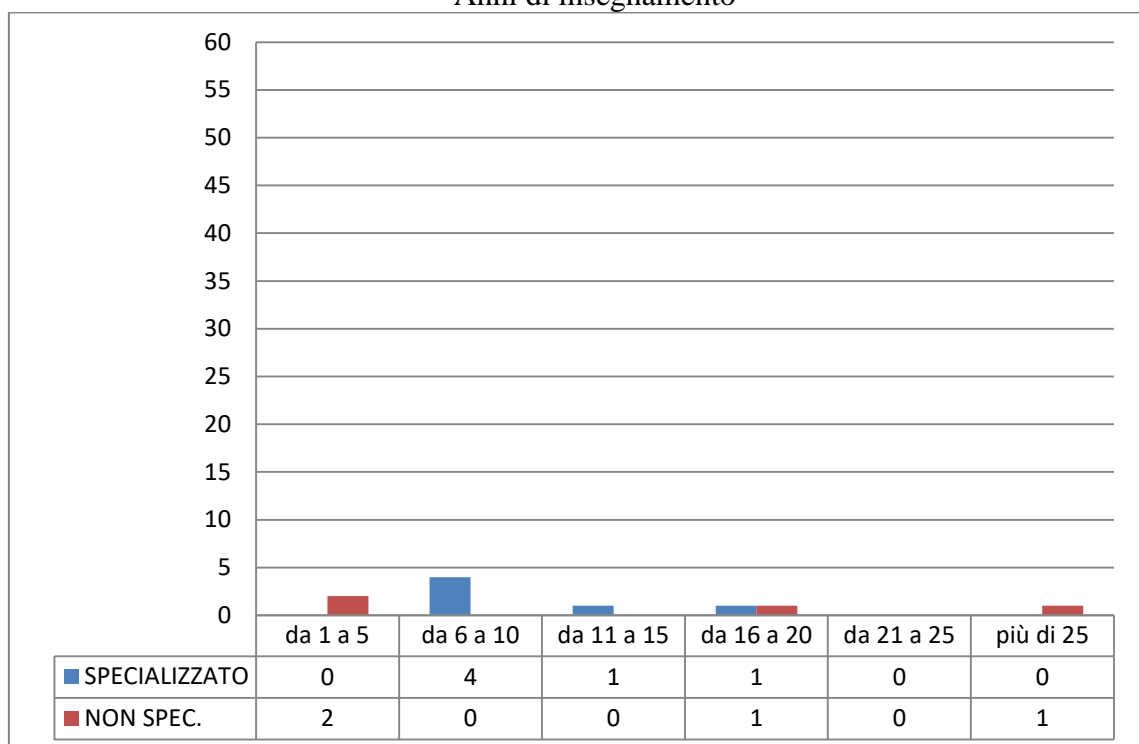
Età



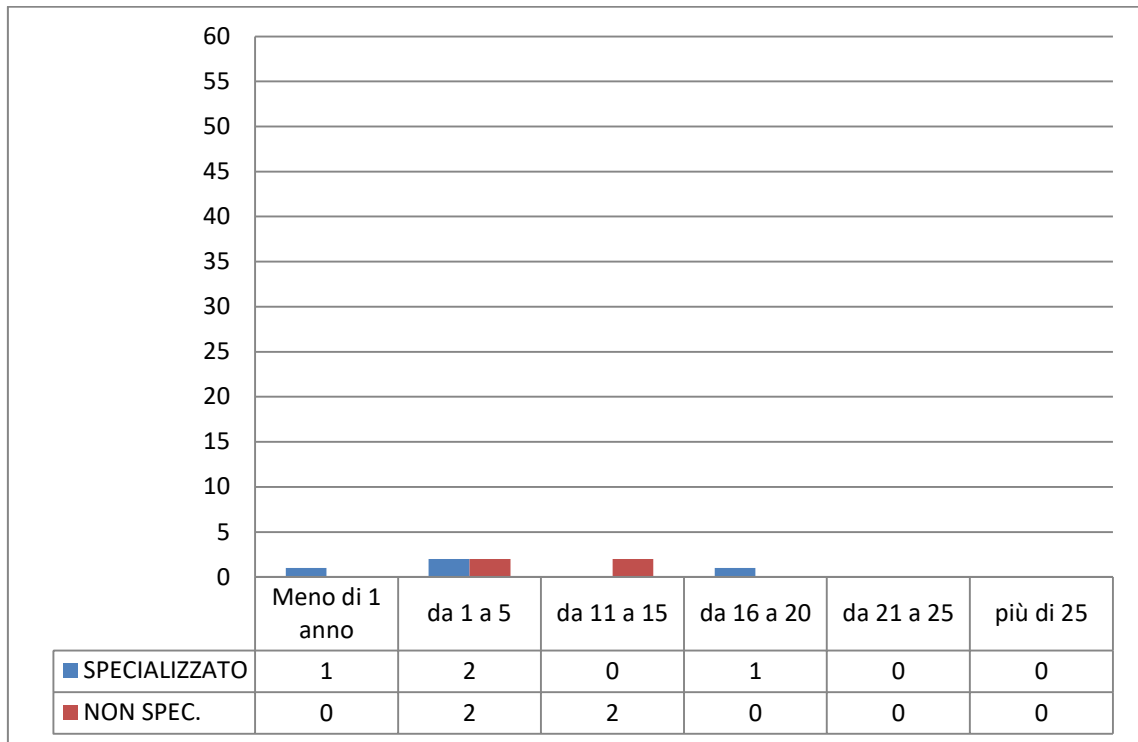
Contratto di lavoro



Anni di insegnamento



Anni di servizio nella scuola attuale



4.4. Indagine quantitativa della ricerca: il questionario come strumento di rilevazione dei dati

Il questionario rappresenta attualmente uno degli strumenti più usati nel campo della ricerca educativa perché può essere utilizzato su un vasto campione di soggetti in un tempo limitato grazie alla possibilità di veicolarlo tramite via elettronica oppure trasmetterlo avvalendosi delle funzioni dei motori di ricerca principali (*google drive*).

Essendo uno strumento di comunicazione finalizzato a facilitare l'interazione tra il ricercatore e il rispondente, il questionario è composto da domande e risposte scritte direttamente fruibili da parte dell'intervistato. Il questionario è uno strumento di raccolta delle informazioni, un insieme strutturato di domande e relative categorie di risposta, definite a priori dal ricercatore, ovvero domande "chiuse" rivolte all'intervistato al quale viene chiesto di rispondere individuando la risposta che si avvicina maggiormente alla sua posizione e/o domande "aperte" che non prevedono risposte predeterminate⁷³⁵.

P. Corbetta definisce il questionario come un insieme formalizzato e strutturato di domande, finalizzato ad ottenere precise informazioni necessarie a conseguire precisi obiettivi, da un insieme predefinito di rispondenti o target di ricerca⁷³⁶. Le domande, poste in sequenza secondo un criterio prestabilito, possono essere "chiuse" nel caso in cui si preveda che tutte le modalità di risposta siano già implicite nella domanda stessa, mentre sono "aperte" quando è possibile verbalizzare integralmente la risposta fornita dall'intervistato. Tra i vantaggi da attribuire all'uso del questionario c'è quello relativo alla possibilità di evitare differenze di approccio tra intervistatori in una stessa indagine e, quindi, di controllare l'attendibilità dei dati. Pertanto le domande contenute nel questionario sono poste nello stesso ordine e con gli stessi termini a tutti i soggetti ai quali viene somministrato, permettendo in tal modo di raccogliere in maniera uniforme informazioni e dati sulle tematiche oggetto di indagine e di confrontare le risposte tra loro. Nel complesso l'impianto della presente ricerca ha adottato un disegno misto articolato in due fasi principali di cui la prima ha previsto la somministrazione online,

⁷³⁵ Vedasi: Zammuner V.L. (1998), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino, Bologna.

⁷³⁶ Vedasi: Corbetta P. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, op. cit.

realizzato con l'applicazione *Google drive*, di un questionario semistrutturato⁷³⁷. Tale questionario che costituisce lo strumento di rilevazione e di raccolta delle informazioni più comune e diffuso per le attività di ricerca⁷³⁸, è stato, quindi, proposto al campione di docenti individuato nelle scuole oggetto dell'indagine. Il questionario anonimo *online*, rivolto sia ai docenti curricolari che a quelli specializzati (allegati n. 1 e n. 2), si è caratterizzato per le seguenti sezioni: dati anagrafici e professionali; analisi del livello di inclusività a scuola; competenze didattico-organizzative per l'inclusione; monitoraggio delle buone prassi inclusive; rilevazione di opinioni sulla propria realtà scolastica. Oltre all'*Index* e all'UDL, i principali riferimenti bibliografici (nei quali vengono evidenziate ricerche sia qualitative che quantitative) che hanno ispirato la formulazione e l'adattamento del questionario sono stati i seguenti: Medeghini R. (2006), *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli integratori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento; Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento. Relativamente ai questionari cartacei rivolti ai genitori e al personale A.T.A., redatti successivamente, si è scelta una forma sintetica per ovviare alla criticità riscontrata nel questionario rivolto ai docenti: l'eccessiva numerosità degli items contenuti in esso. Tali questionari cercano di sondare la presenza/carenza degli atteggiamenti e delle pratiche inclusive nella scuola di riferimento e come questi agiscono nel vissuto dei genitori e del personale non docente. Il questionario *online* ha ricalcato ed assunto come struttura sostanziale quella dell'*Index* quale strumento inclusivo atto a monitorare la costruzione della cultura inclusiva. Cinque sono le parti principali costitutive del questionario somministrato articolate in differenti domande. Nella prima parte, volta a ricostruire il profilo anagrafico-professionale del docente, sono state rilevate informazioni utili a tracciare un ritratto dei rispondenti con riferimento particolare a variabili biografiche, al percorso formativo pregresso e attuale e alle attività future. Nella parte centrale si è proceduto ad analizzare il livello di inclusività

⁷³⁷ Il questionario semistrutturato, composto da un insieme di domande chiuse ed aperte, viene spesso utilizzato in campo pedagogico e sociale perché riesce opportunamente a coniugare informazioni di tipo estensivo o quantitative e di natura intensiva o qualitativa.

⁷³⁸ Vedasi: Zammuner V.L. (1998), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, op. cit.

scolastica, le competenze didattico-organizzative inclusive adottate a scuola e le modalità di monitoraggio delle buone pratiche svolte all'interno degli istituti oggetto dell'indagine. Infine, nell'ultima parte, composta di quattro domande a risposta aperta sono state prese in considerazione le osservazioni critiche e le aspettative nei riguardi della propria scuola d'appartenenza in merito allo stato dell'arte dei processi inclusivi ai quali va restituito, come opportunamente sostiene A. Canevaro, un senso profondamente culturale e operativo in quanto

«la prospettiva inclusiva ci può entusiasmare se diventa il superamento di un'integrazione riduttiva che si è sciupata rischiando di diventare un patrimonio individuale classificatorio (il tal soggetto può essere integrato pienamente; il tal altro invece....), su cui si fanno i conti per assegnare o meno ore di “sostegno”. Il termine “integrazione” può essere rivitalizzato dalla prospettiva inclusiva, dall'inclusione che riguarda le strutture e un allargamento a tutti della dimensione dell'accoglienza, della condivisione e del coinvolgimento»⁷³⁹.

4.4.1. Analisi, descrizione e valutazione dei risultati

Tenendo in prioritaria considerazione il principio sostenuto da H.R. Maturana e F. Varela «tutto ciò che è detto è detto da un osservatore»⁷⁴⁰ in quanto nessun punto di vista garantisce un approccio assoluto alla verità, le osservazioni e le interpretazioni dei dati di seguito presentate non hanno pretesa di esaustività, ma intendono mettere a fuoco criticamente alcune delle questioni principali riguardanti il tema della ricerca secondo un *habitus* investigativo e riflessivo⁷⁴¹. Come sostiene giustamente R. Trincherò

«fare ricerca è innanzitutto un'attività riflessiva, che non si riduce alla mera applicazione di procedure né si valuta esclusivamente sulla base della presenza o assenza di determinati requisiti [...]. Se la ricerca empirica, alimentata da rigore metodologico e tensione creativa, si dimostra davvero in grado di proporre istanze

⁷³⁹ Canevaro A. (2018), «Il bastone e il serpente», in L. de Anna, C. Gardou, A. Covelli (a cura di), *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti*, op. cit., p. 43. (pp. 33-43)

⁷⁴⁰ Maturana H.R., Varela F.J. (1984), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, op. cit., p. 53.

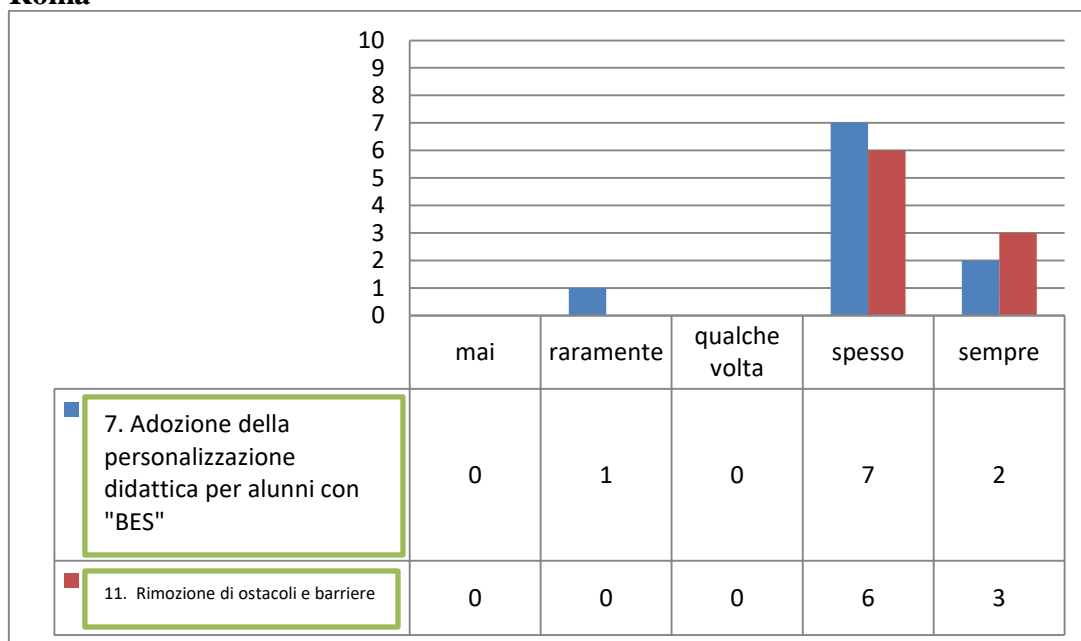
⁷⁴¹ Vedasi: Frabboni F. (2009), «La ricerca in pedagogia», *Studi sulla formazione*, XII (I-II), pp. 9-13.

efficaci e realmente applicabili nei contesti scolastici, educativi, formativi, ha la possibilità di cambiare le prassi correnti, in caso contrario rimane sterile esercizio intellettuale di pochi eletti»⁷⁴².

In tale sede, vengono presentate, mediante grafici e rispettivi valori di riferimento, le risposte maggiormente significative del questionario che descrivono la realtà degli istituti oggetto della rilevazione comparativa in merito ai processi inclusivi. In tale ottica si è ritenuto opportuno, all'interno di ognuna delle tre dimensioni individuate dal questionario, mettere a confronto alcuni item le cui risultanze sono illustrate nei grafici di seguito presentati in parallelo inerenti, rispettivamente, l'istituto scolastico della provincia di Roma e i due della provincia di Pesaro e Urbino.

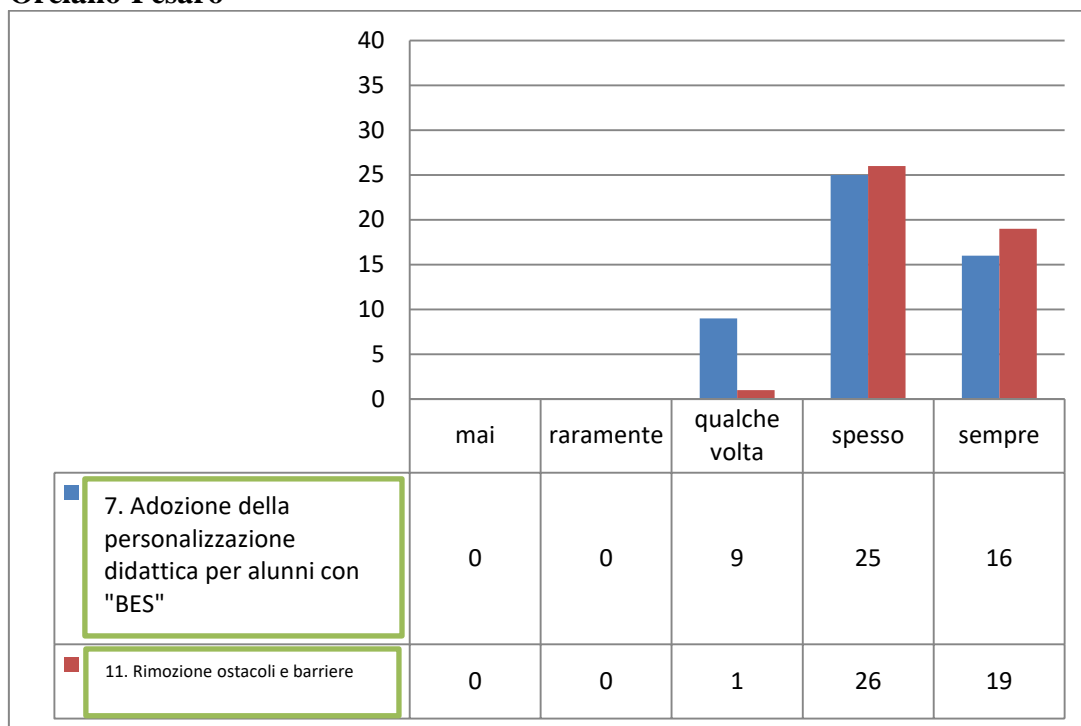
1. Analisi del livello di inclusività a scuola

Roma



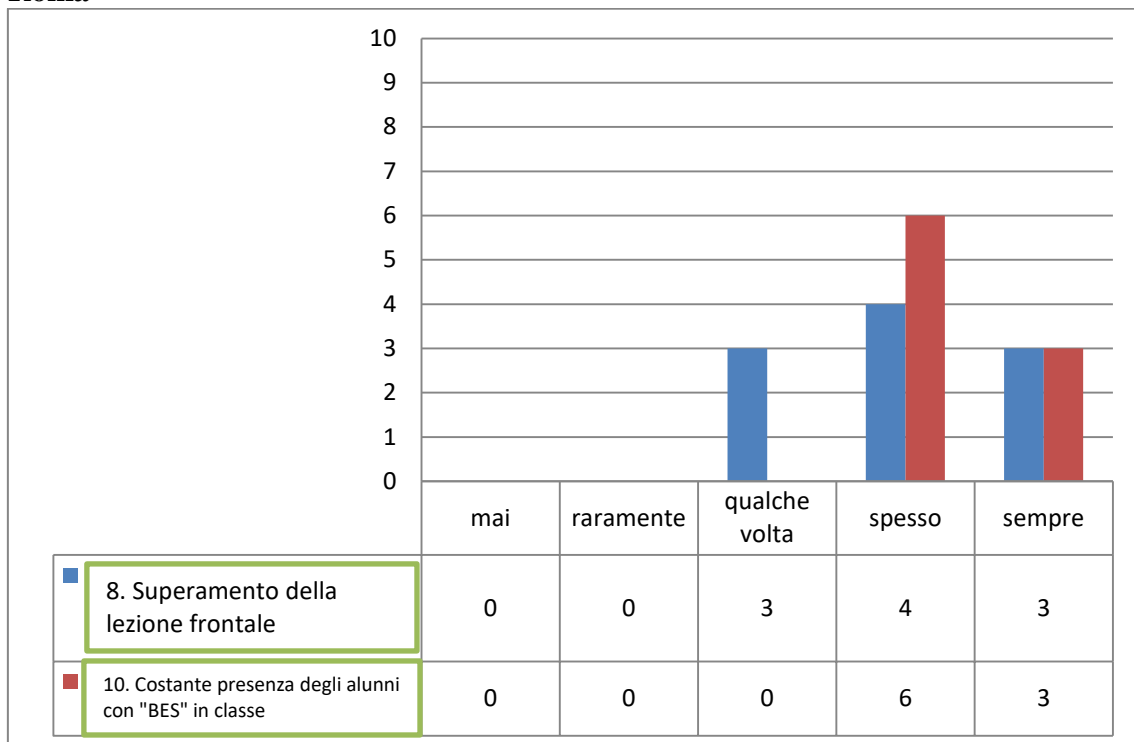
⁷⁴² Trincherò R. (2012), «La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa», *ECPS Journal*, 6, p. 94, <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/492/484> (pp. 75-96)

Orciano-Pesaro

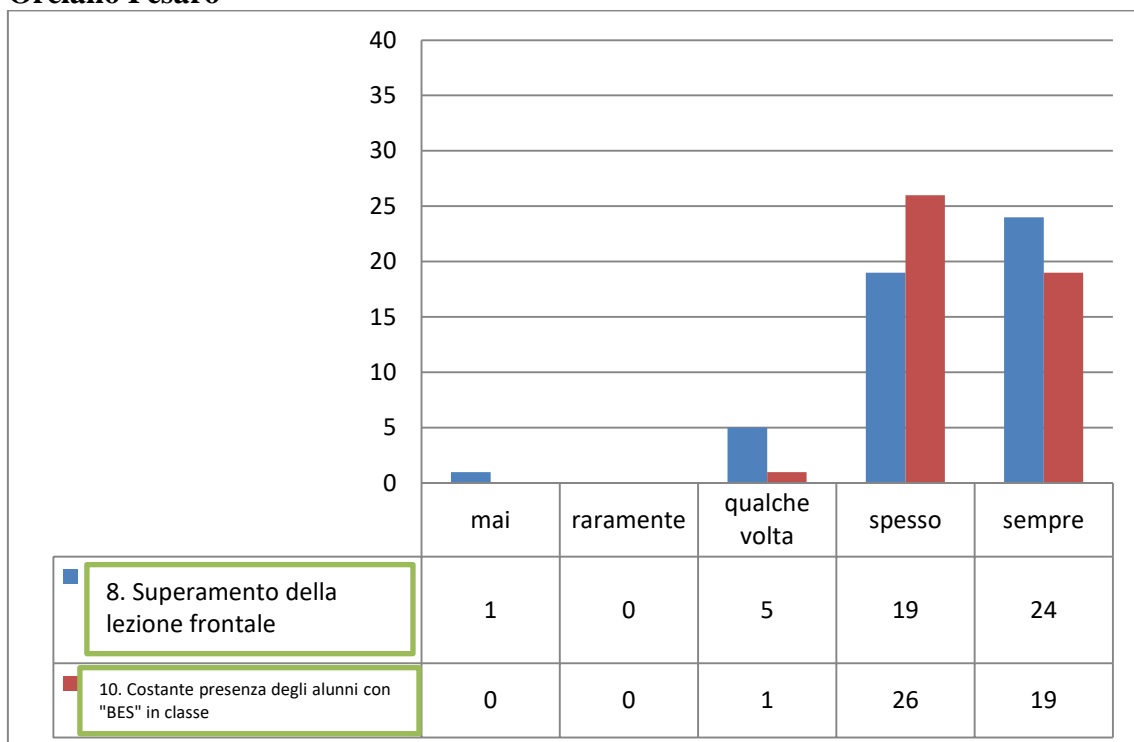


In riferimento alle risposte scaturite dall'abbinamento tra l'item n. 7 (l'organizzazione e le pratiche di insegnamento sono realizzate e progettate sugli specifici bisogni degli alunni presenti in classe) e l'item n. 11 (gli alunni con "BES", compresi i disabili, partecipano attivamente dentro la classe alle comuni attività educativo-didattiche proposte) il 70% dei docenti romani ed il 50% dei docenti pesaresi organizzano le pratiche d'insegnamento tenendo "spesso" conto delle differenze presenti nelle classi. Riguardo l'abbattimento degli ostacoli e delle barriere all'apprendimento e alla socializzazione, il 33,3% dei docenti romani ha risposto "sempre" contro il 41,3% per i docenti pesaresi. Risulta, quindi, elevata la percentuale dei docenti romani che esprime considerazione e valorizzazione nei riguardi delle differenze degli alunni mentre solo la metà degli insegnanti pesaresi sono attenti all'organizzazione delle pratiche d'insegnamento in virtù delle differenze degli alunni. L'impegno riversato nella ricerca degli agenti facilitatori inclusivi è praticato prevalentemente dagli insegnanti di entrambi i contesti territoriali.

Roma

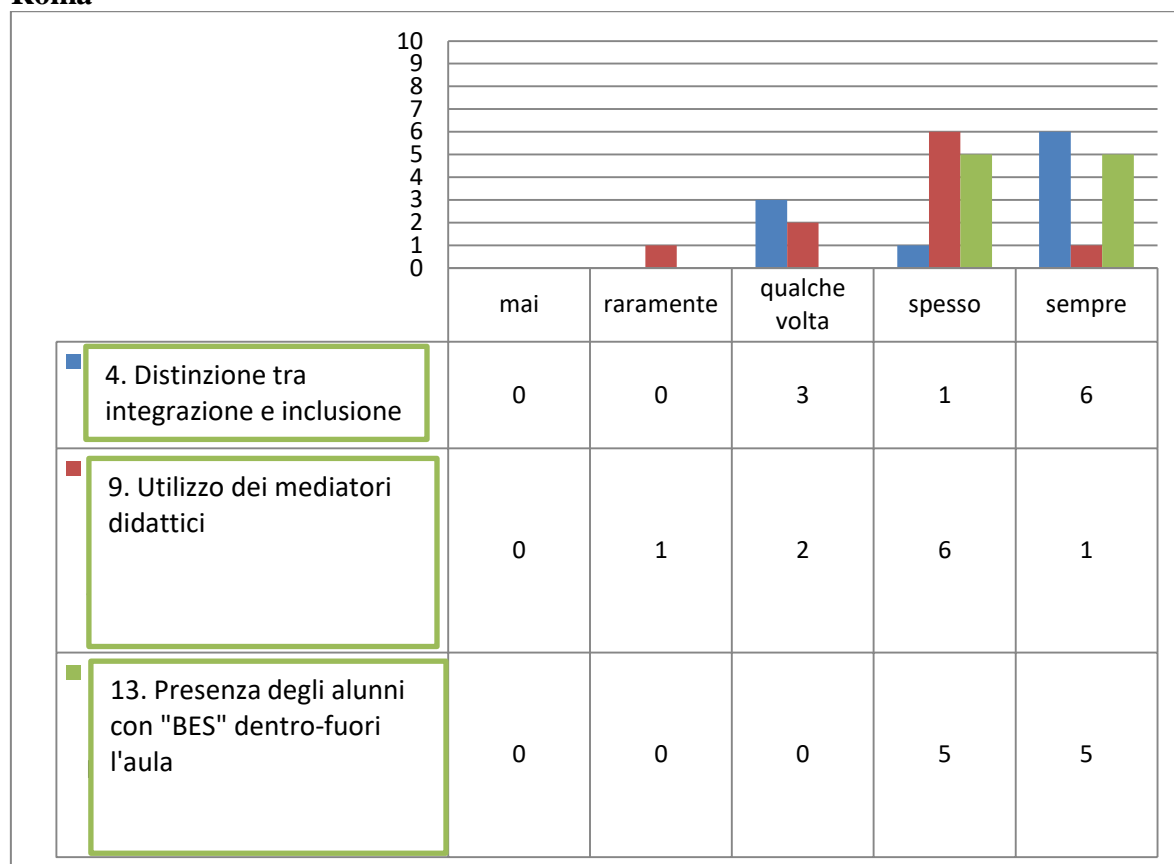


Orciano Pesaro

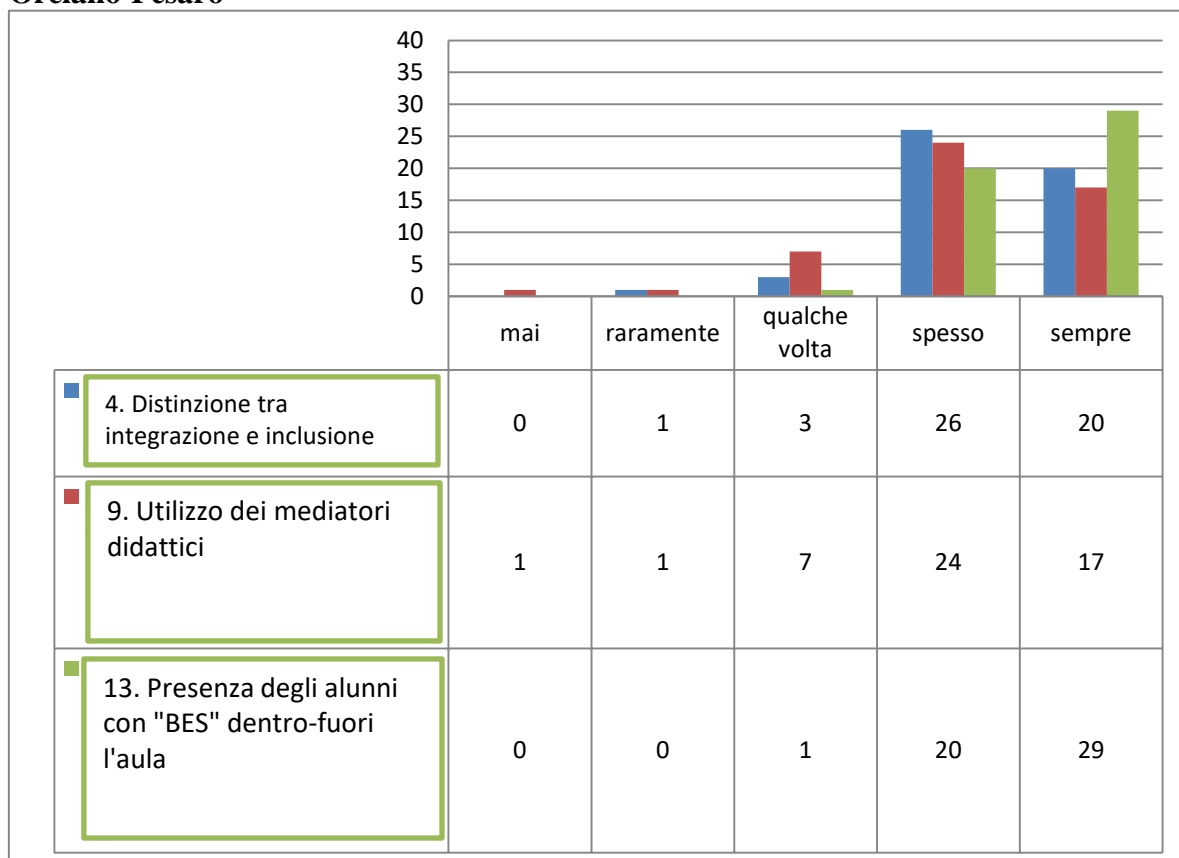


La lettura descrittiva delle risposte agli item n. 8 (vengono utilizzate modalità inclusive differenziate superando il tradizionale modello didattico della lezione frontale) e n. 10 (gli alunni con “BES”, compresi i disabili, partecipano attivamente dentro la classe alle comuni attività educativo-didattiche proposte) indica che il 40% dei docenti romani e il 48,9% dei docenti pesaresi adottano rispettivamente, “spesso” e “sempre”, metodologie alternative al modello di lezione frontale. Riguardo il tempo scuola utilizzato in classe dagli alunni con “BES” il 66,6% dei docenti romani ha risposto “spesso” contro il 53% dei docenti pesaresi. A fronte di tali valori nella percezione dei docenti risulta, comunque, elevata la percentuale di coloro che si dichiarano “spesso/sempre” d’accordo sul superamento della modalità di lezione tradizionale. Riguardo la presenza in classe degli alunni con “BES” negli insegnanti sia romani che pesaresi prevale l’indicatore “spesso”.

Roma

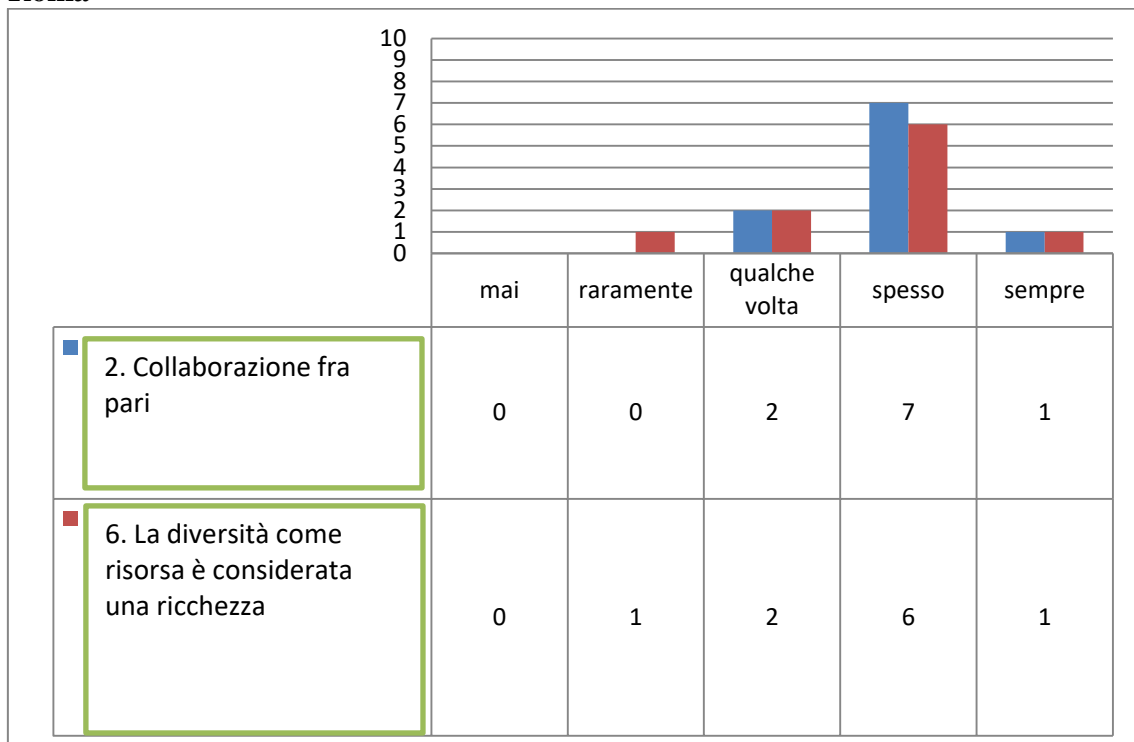


Orciano-Pesaro

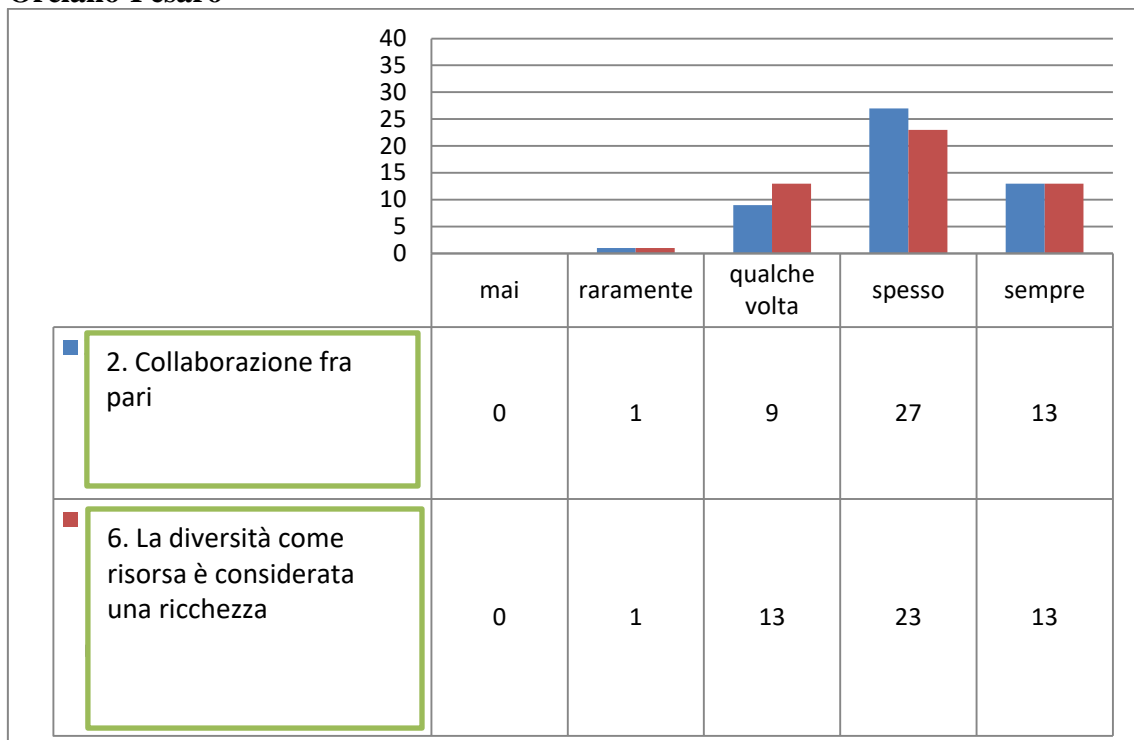


In riferimento al confronto tra le risposte scaturite dall'item n. 4 (è chiara la distinzione tra i concetti di integrazione e inclusione), dall'item n. 9 (nella progettazione inclusiva è presente l'uso di mediatori didattici: drammatizzazioni, conversazioni, gioco dei ruoli, laboratori, ecc...per facilitare l'inclusione degli alunni con "BES" nelle comuni attività educativo-didattiche svolte) nelle attività di progettazione inclusiva è presente l'uso di mediatori didattici: drammatizzazioni, conversazioni, gioco dei ruoli, ecc... per facilitare l'inclusione) e dall'item n. 13 (i livelli di appartenenza e di partecipazione in classe sono rappresentati dalla presenza o dalla assenza degli alunni con "BES" dentro-fuori l'aula) il livello di appartenenza e di partecipazione alla vita di classe è rappresentato dalla presenza degli alunni con "BES" dentro-fuori l'aula) il 60% dei docenti romani e il 52% dei docenti pesaresi percepiscono "sempre/spesso" la differenza tra integrazione e inclusione. Riguardo i mediatori didattici inclusivi il 60% dei docenti romani e il 48% dei docenti pesaresi ritiene che si utilizzino "spesso" nella propria scuola mentre la presenza in classe di alunni con "BES" risulta "sempre" segnale di appartenenza e di partecipazione per il 57,9% dei docenti pesaresi e per il 50% dei colleghi romani. In sintesi, la maggioranza dei docenti dichiara di aver chiara la differenza tra l'integrazione e il processo dell'inclusione impegnandosi a promuovere l'uso di mediatori didattici per facilitarlo e a garantire la presenza degli alunni con "BES" dentro l'aula.

Roma



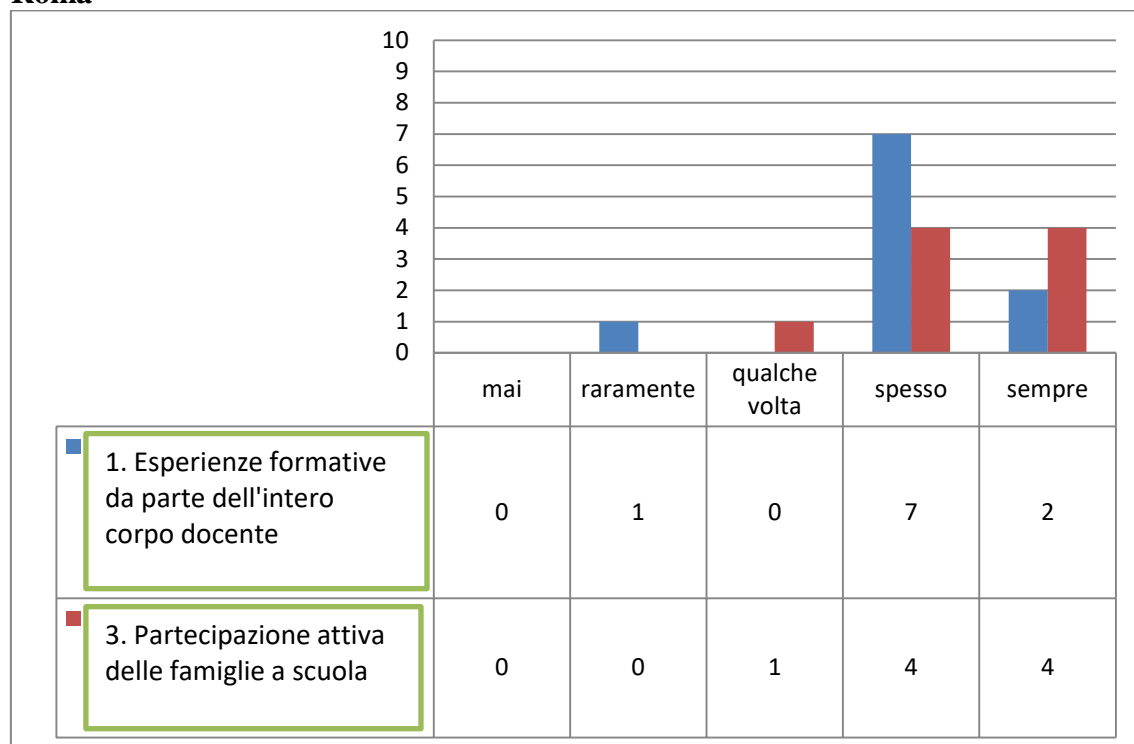
Orciano-Pesaro



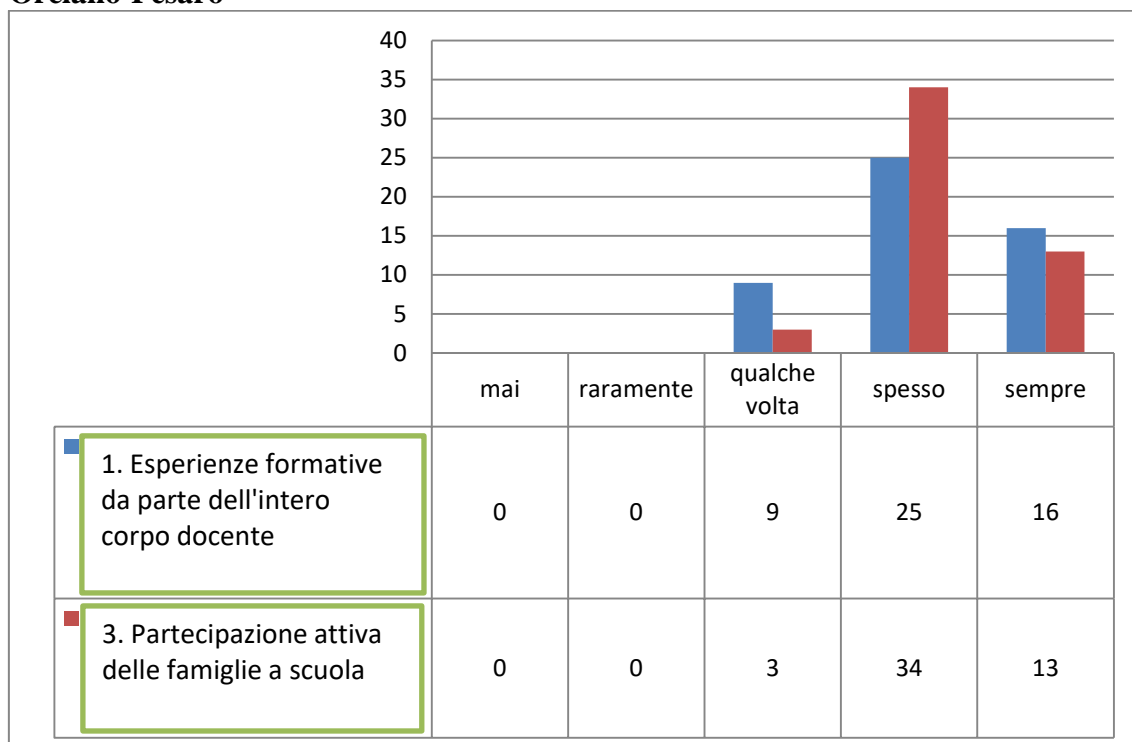
L'indagine descrittiva tra l'item n. 2 (gli alunni sono orientati ad esercitare forme di collaborazione tra pari nel rispetto delle peculiari individualità e differenze) e l'item n. 6 (

Le diversità sono percepite come opportunità di crescita per la comunità scolastica e non ostacolo per le comuni dinamiche di insegnamento-apprendimento) le differenze e diversità sono percepite come un'opportunità di crescita per tutta la comunità scolastica e non un ostacolo o una difficoltà per le relazioni e l'apprendimento) sottolinea come il 70% dei docenti romani e il 54% dei docenti pesaresi orientano "spesso" i loro alunni a collaborare rispettando le diversità. Riguardo la percezione del valore delle differenze e delle diversità come opportunità di crescita viene considerata "spesso" al 60% dai docenti romani e al 46% dai colleghi marchigiani. Emerge, quindi, che la maggioranza dei docenti contribuisce spesso a guidare i propri alunni verso forme di collaborazione in classe rispettose delle diversità e differenze riconosciute come elementi favorevoli allo sviluppo delle relazioni e dell'apprendimento.

Roma

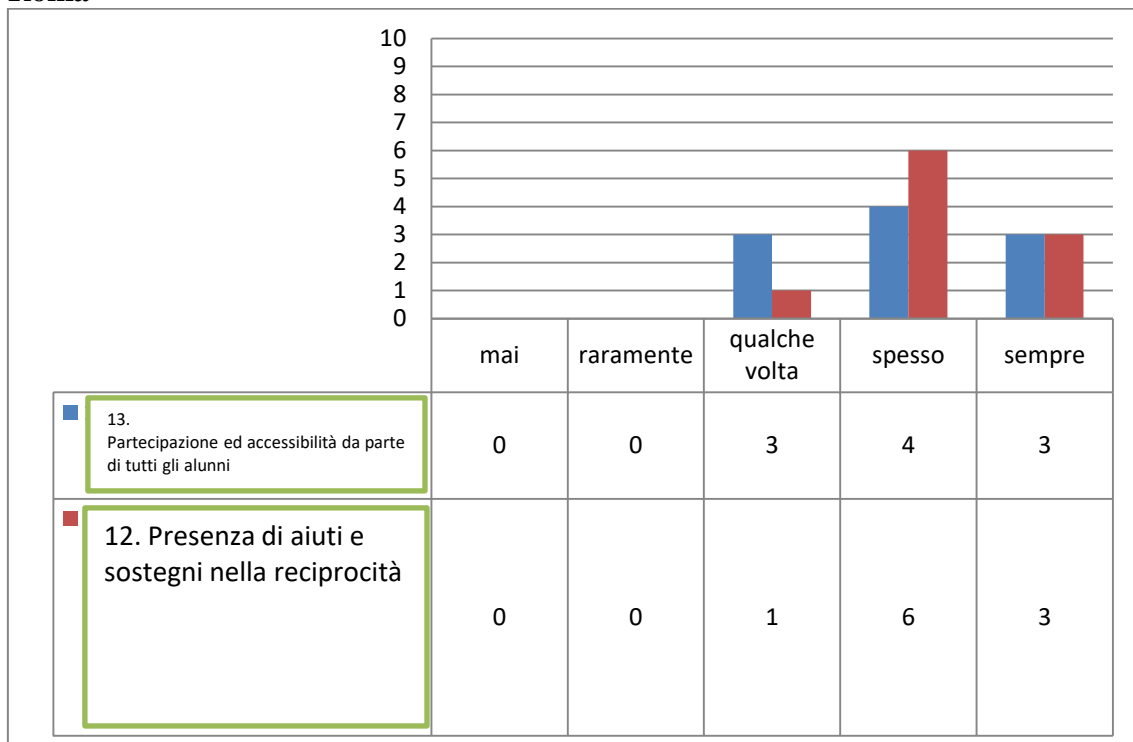


Orciano-Pesaro

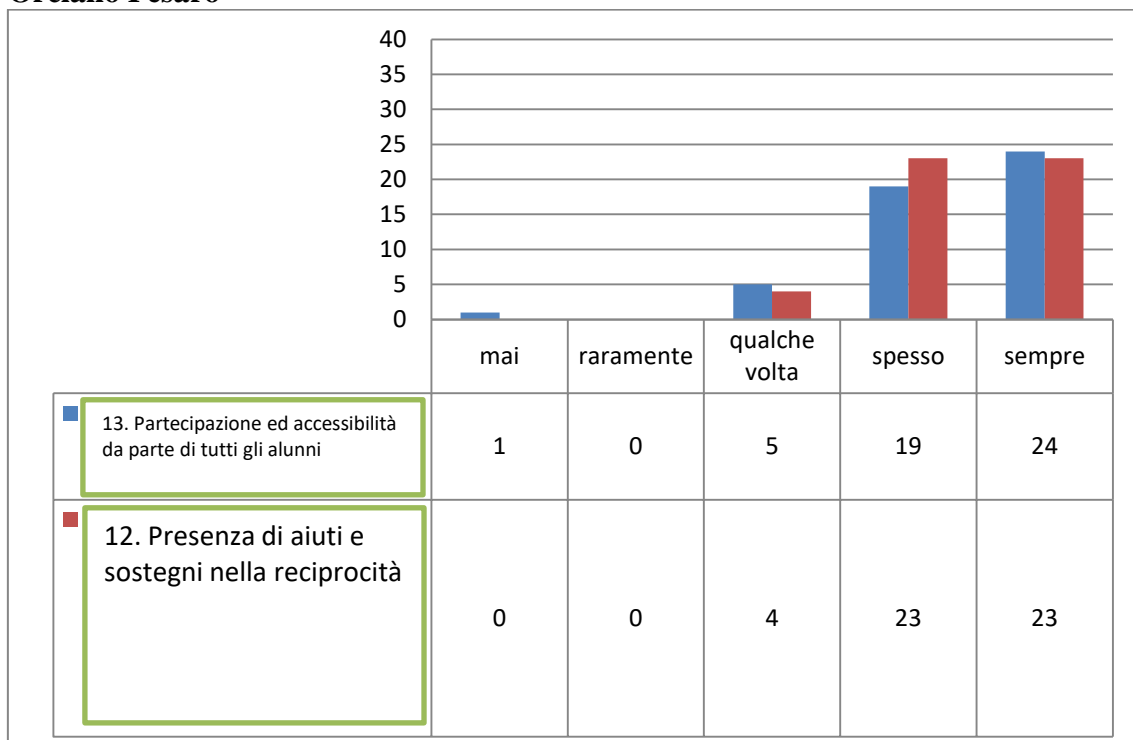


L'analisi dei dati derivati dalle risposte agli item n. 1 (tra i docenti è diffusa la pratica collaborativa e della condivisione delle esperienze formative) e n. 3 (le famiglie sono coinvolte nel processo di inclusione mediante incontri informativi e attività all'interno della scuola e dell'extrascuola capaci di riconoscere le differenze e le diversità) le famiglie sono coinvolte nell'idea di inclusione tramite incontri informativi e attività all'interno della scuola e dell'extrascuola che trattano dell'idea di differenze e diversità) indica che il 70% dei docenti romani ed il 50% dei docenti pesaresi adottano e condividono "spesso" pratiche collaborative. Il coinvolgimento delle famiglie in attività formative, scolastiche ed extra, è "sempre" attivato dal 40% dei docenti romani mentre il 68% dei docenti pesaresi dichiara "spesso". Risulta, quindi, elevata la percentuale dei docenti romani che si schiera favorevolmente nei confronti delle differenze e diversità mentre si evince una percentuale più bassa ma, ugualmente di rilievo, per i colleghi marchigiani. Riguardo la partecipazione e il coinvolgimento delle famiglie verso la tematica della diversità i docenti esprimono un giudizio favorevolmente positivo.

Roma



Orciano Pesaro

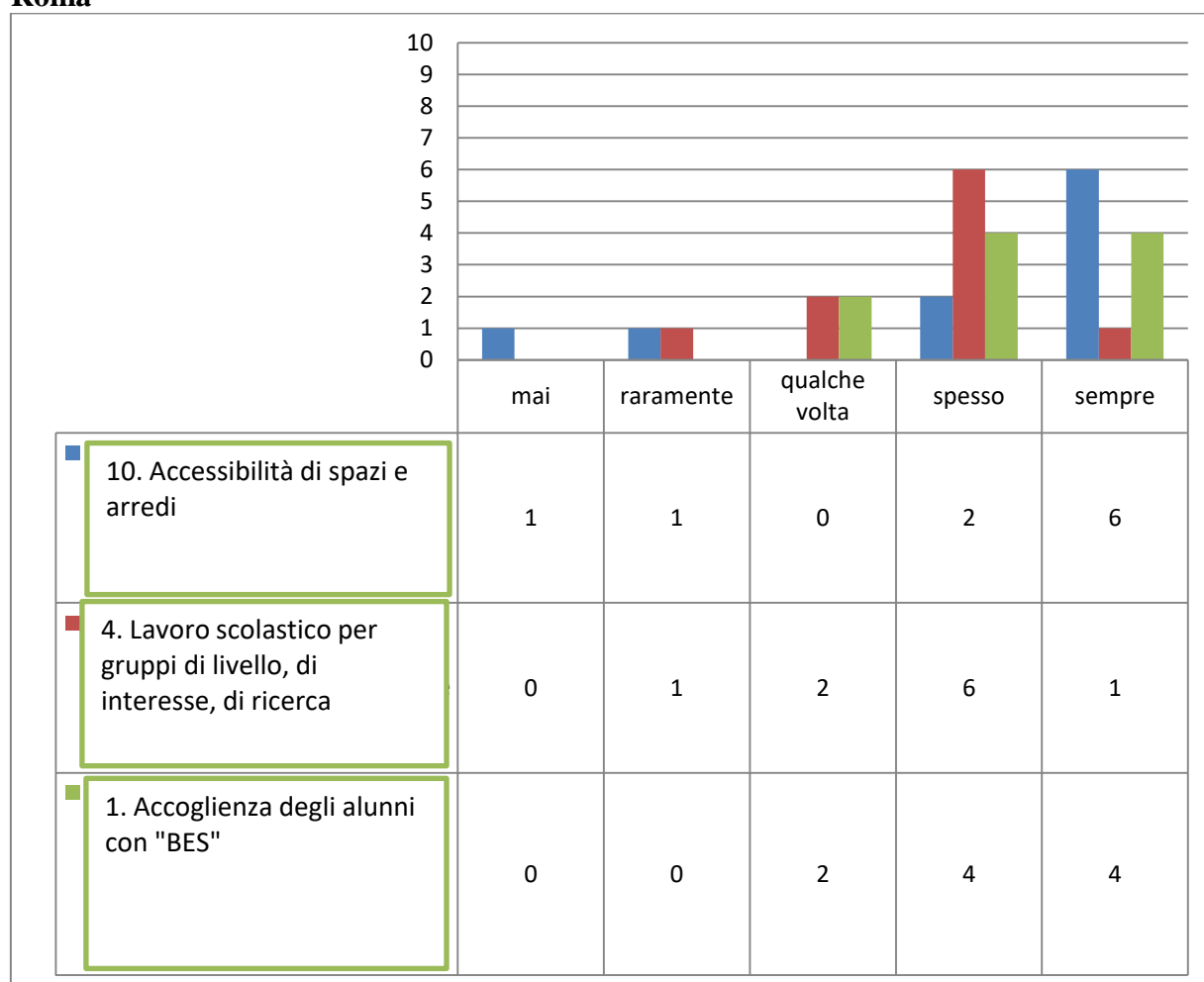


Per quanto riguarda il confronto tra le risposte agli item n. 13 (i livelli di appartenenza e di partecipazione in classe sono rappresentati dalla presenza o dalla assenza degli alunni

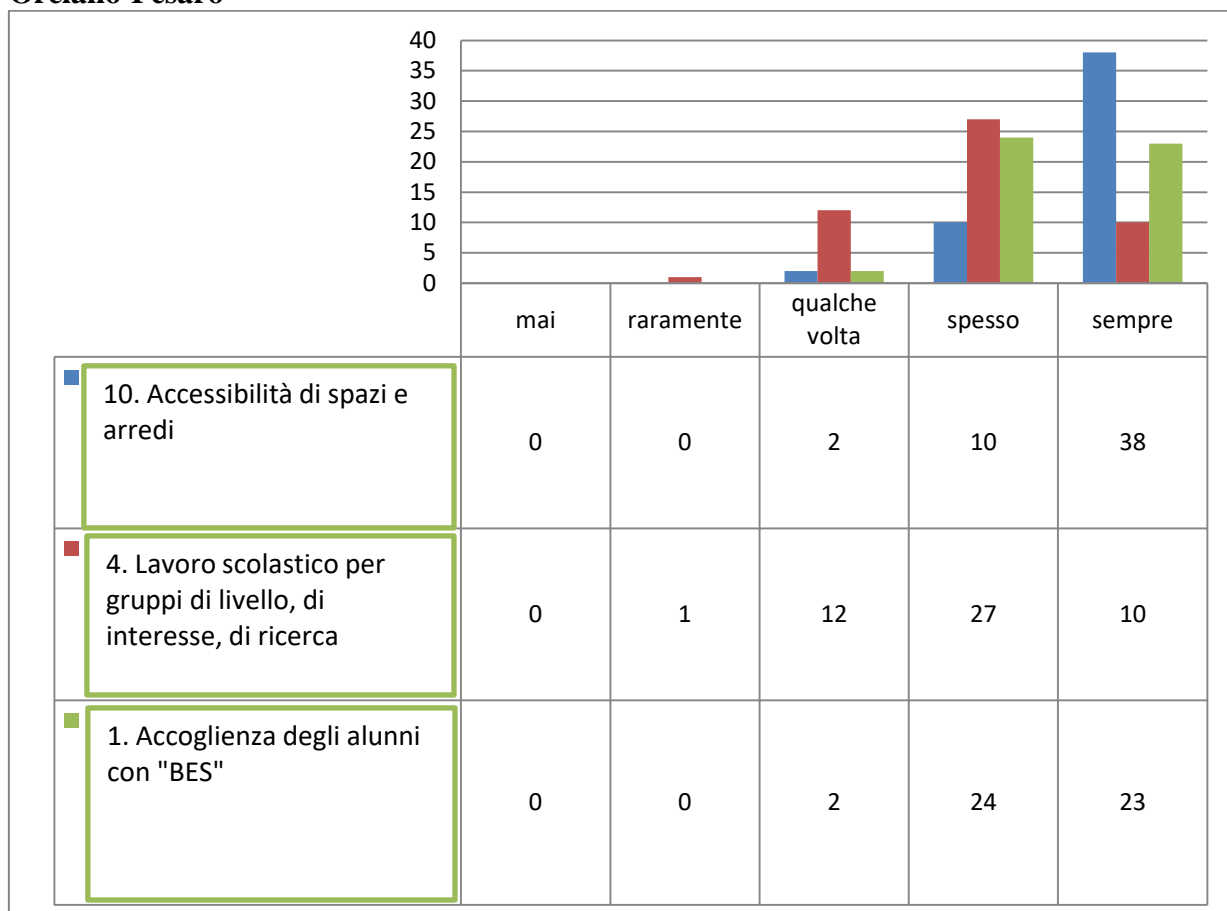
con “BES” dentro-fuori l’aula) e n. 12 (l’utilizzazione dell’aiuto reciproco e del supporto emotivo sono fattori che tutelano il raggiungimento del successo formativo di tutti e di ciascun alunno) scaturisce che per il 40% dei docenti romani e per il 48,9% dei docenti pesaresi la presenza-assenza degli alunni con “BES” in aula è “spesso/sempre” considerata sinonimo di partecipazione o meno alla vita scolastica secondo il 60% degli insegnanti della scuola di Roma il successo formativo degli alunni è “spesso” veicolato dalla valorizzazione dell’aiuto reciproco contro la percentuale è del 46% delle scuole di Orciano e di Pesaro. Risulta, quindi, che la prevalenza dei docenti di entrambi i territori collega la presenza-assenza in aula degli alunni con “BES” alla dimensione dell’appartenenza e della partecipazione e che, a parere loro, il successo formativo è anche promosso dall’aiuto reciproco prodotto dalla cultura educativo-didattica di cui la scuola si fa portavoce.

2. Competenze didattico-organizzative per l’inclusione

Roma

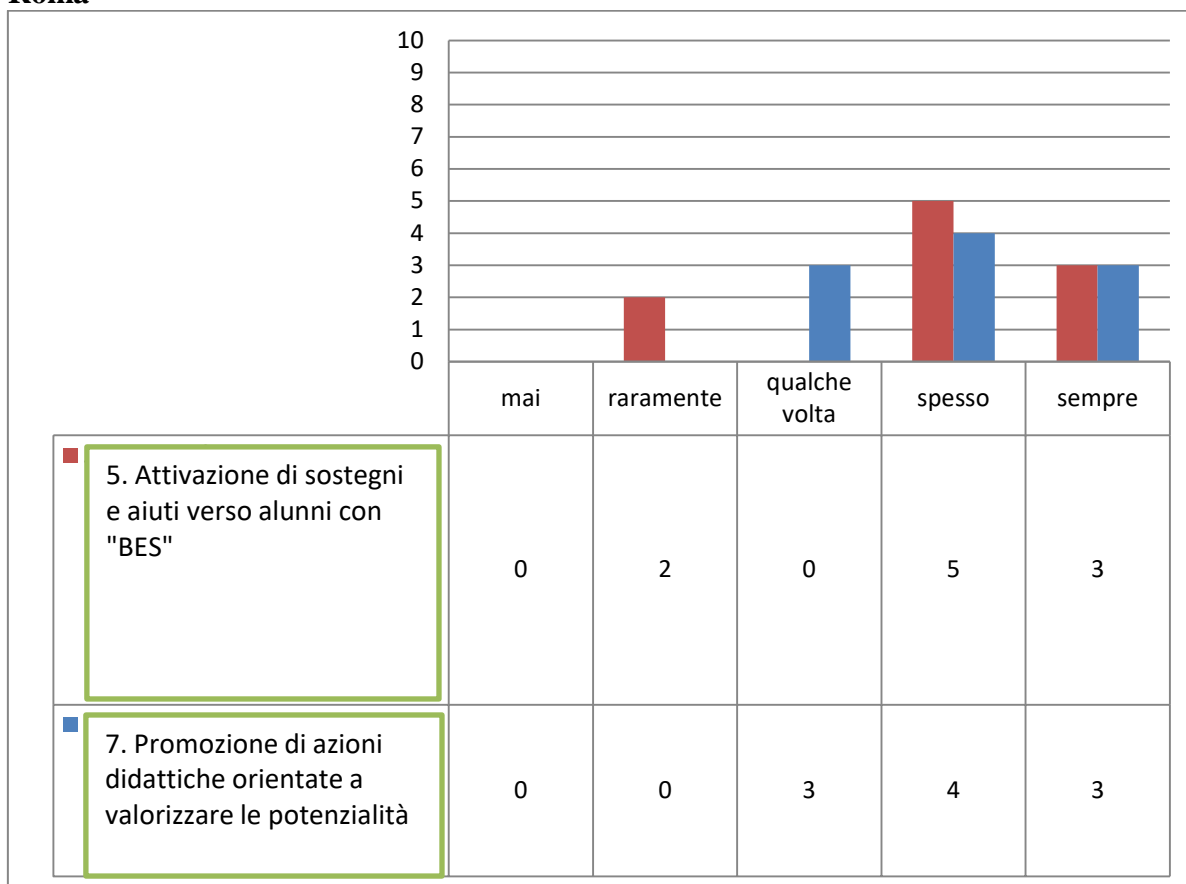


Orciano-Pesaro

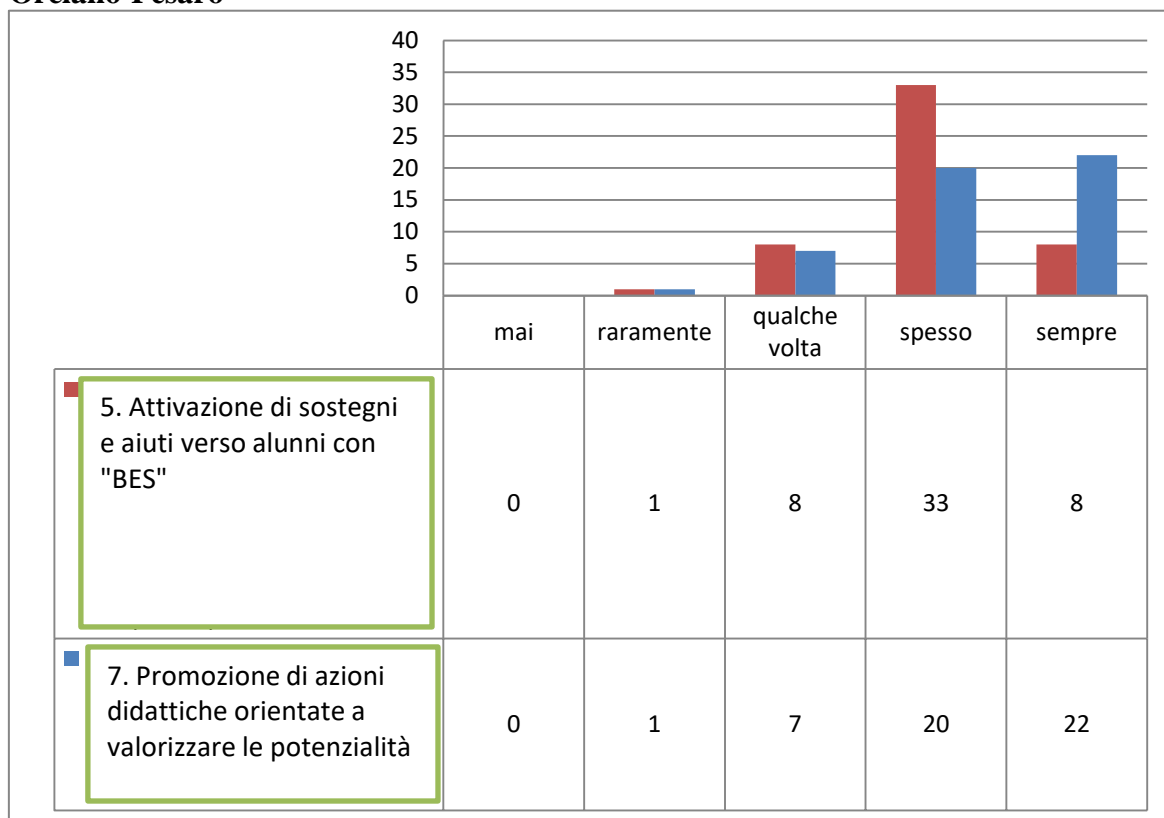


Dalla descrizione delle risposte ai seguenti item relativi al punto 2. Competenze didattico-organizzative per l'inclusione n. 10 (lo spazio-classe ed i suoi arredi sono accessibili a tutti gli alunni, compresi quelli con "BES"), n. 4 (la gestione del lavoro in classe si realizza per gruppi di livello, di interesse, di ricerca) n. 1 (l'organizzazione scolastica favorisce l'accoglienza degli alunni con "BES", compresi quelli ipodotati e iperdotati) scaturisce che il 60% dei docenti romani ritiene la propria scuola "sempre" accessibile agli alunni con "BES" ed organizza "spesso" gruppi di lavoro di diverse tipologie. Inoltre il 40% tiene "spesso/sempre" valorizza l'accoglienza degli alunni con "BES". Il 76% dei colleghi pesaresi ritiene che gli spazi della propria scuola siano "sempre" accessibili, il 54% organizza "spesso" gruppi di livello, di interesse e di ricerca, il 48% è "spesso" attento alle dinamiche di accoglienza. Risulta chiaro che, per la maggioranza dei docenti, la propria scuola dimostra un' incisiva accoglienza ed accessibilità nei confronti degli alunni con "BES" promuovendo pratiche educativo-didattiche organizzate per gruppi di lavoro eterogenei in modo da favorirne la partecipazione attiva.

Roma

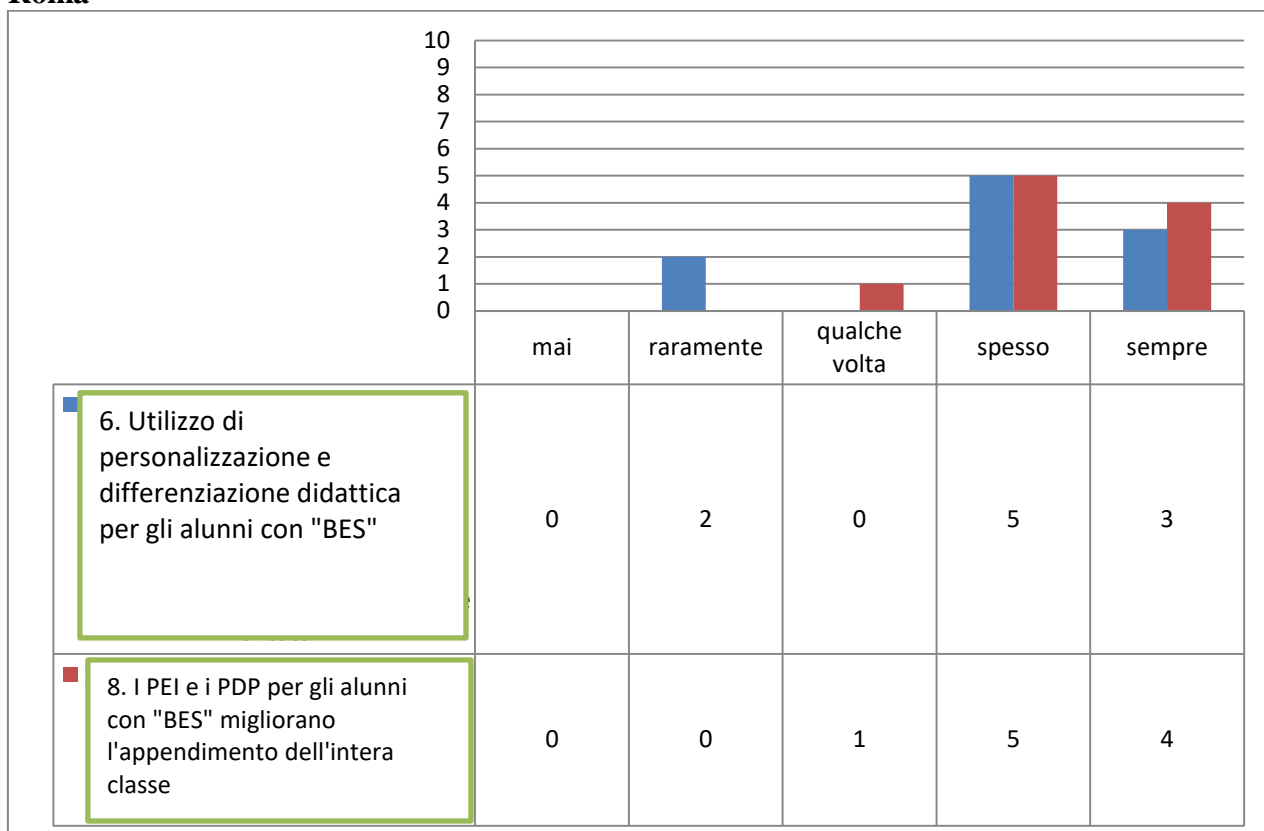


Orciano-Pesaro

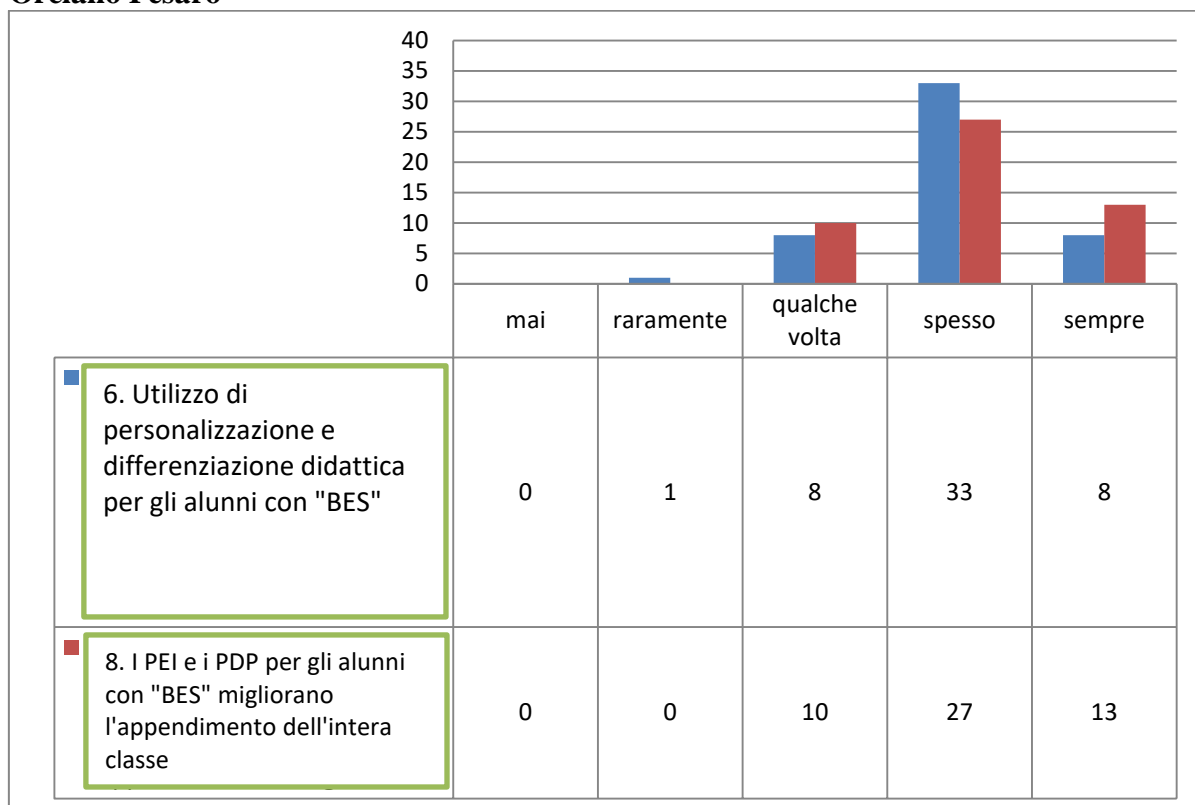


Dall'indagine descrittiva riferita agli item n. 5 (Tutte le forme di sostegno e di aiuto sono rivolte agli alunni con “bisogni educativi speciali” per favorire l’inclusione in classe e non solo) e n. 7 (le azioni didattiche sono fondate sulle abilità degli alunni e sulle loro potenzialità piuttosto che sull’identificazione delle carenze, sui “so fare” rispetto ai “non so fare”) si evince che secondo il 50% dei docenti romani e il 66% dei docenti pesaresi le politiche scolastiche rivolte agli alunni con “BES” sono “spesso” orientate alla partecipazione di tutti mentre per il 40% degli insegnanti di Roma di Pesaro la didattica è fondata “spesso” sulle valorizzazione delle potenzialità degli alunni. Risulta che nella percezione dei docenti le politiche educative tendono prevalentemente a garantire l’orientamento inclusivo fondato sulle abilità degli alunni piuttosto che sulle carenze anche se non mancano le criticità espresse dal 20% degli insegnanti romani alla voce “raramente”.

Roma

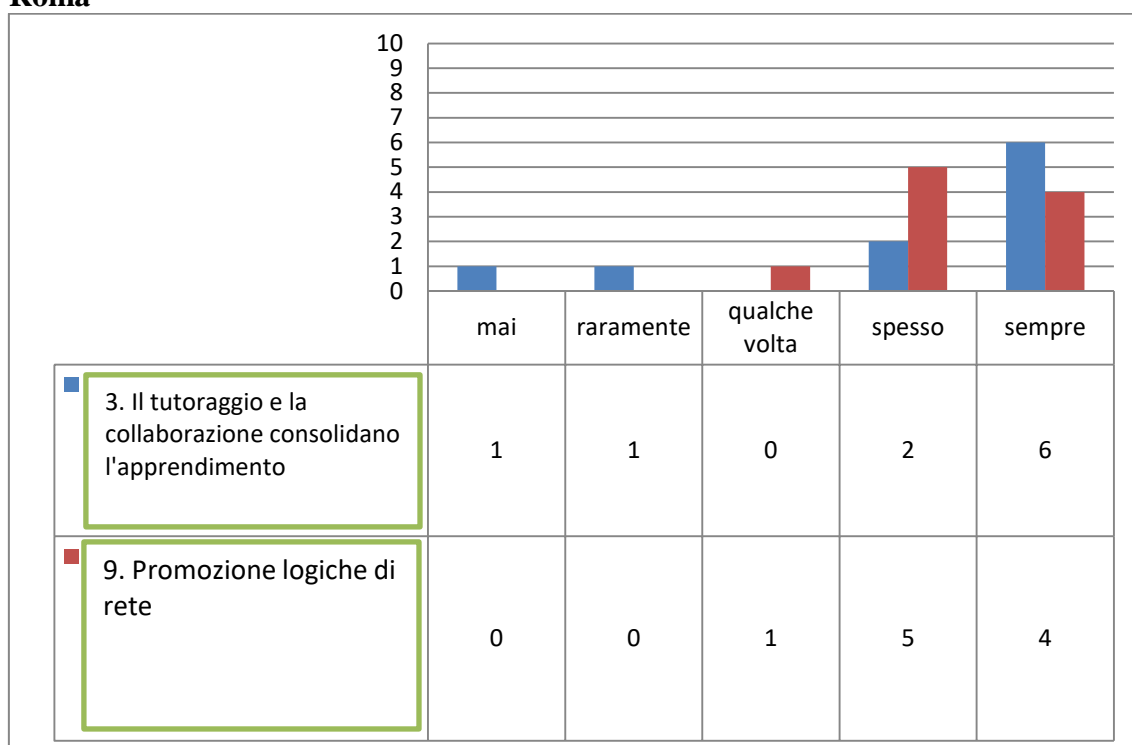


Orciano Pesaro

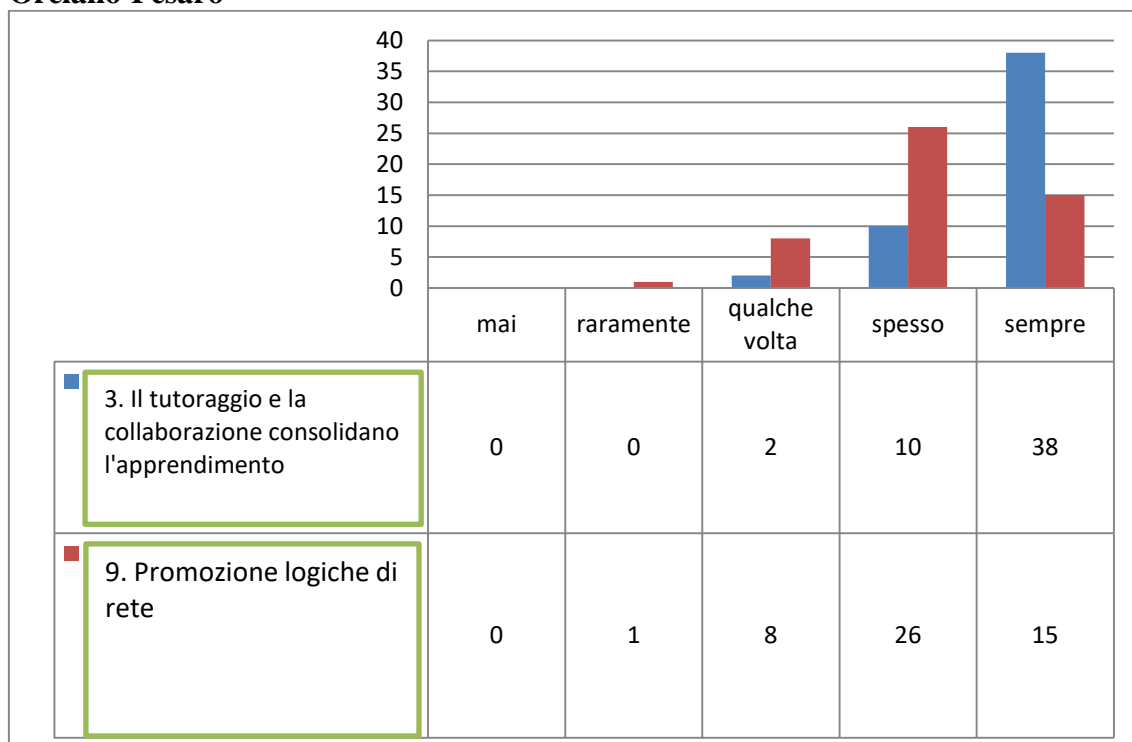


Dai dati scaturiti dalle risposte dei docenti all'item 6 (si utilizzano processi di personalizzazione, differenziazione didattica per favorire l'inclusione in classe degli alunni con "BES", sia nell'ottica dell'eccellenza che della ipodotazione) correlato all'item 10 (lo spazio-classe ed i suoi arredi sono accessibili a tutti gli alunni, compresi quelli con "BES") risulta che per il 50% dei docenti romani e il 66% dei docenti pesaresi i processi di personalizzazione e differenziazione didattica sono "spesso" rivolti agli alunni con "BES". Riguardo l'azione del PEI e del PDP dalla maggioranza dei docenti di Roma viene "spesso/sempre" considerata migliorativa nei riguardi dei processi di insegnamento-apprendimento rivolti al gruppo-classe, mentre lo è "qualche volta" per il 20% dei docenti della provincia di Pesaro.

Roma

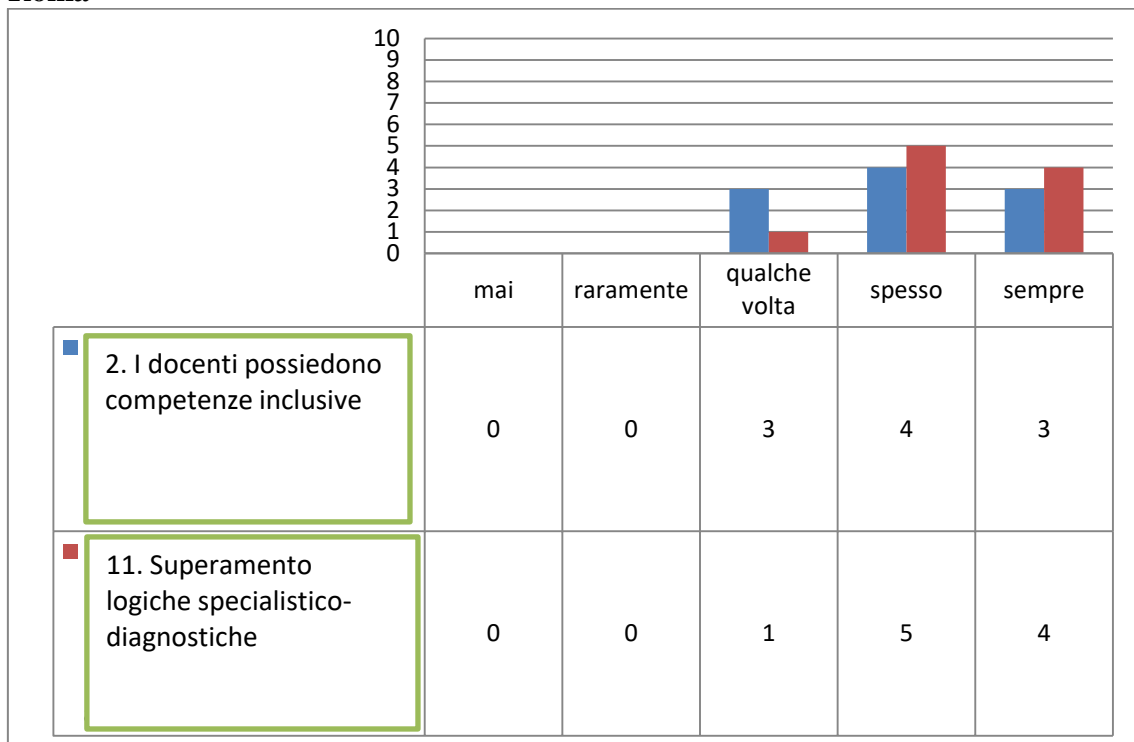


Orciano-Pesaro

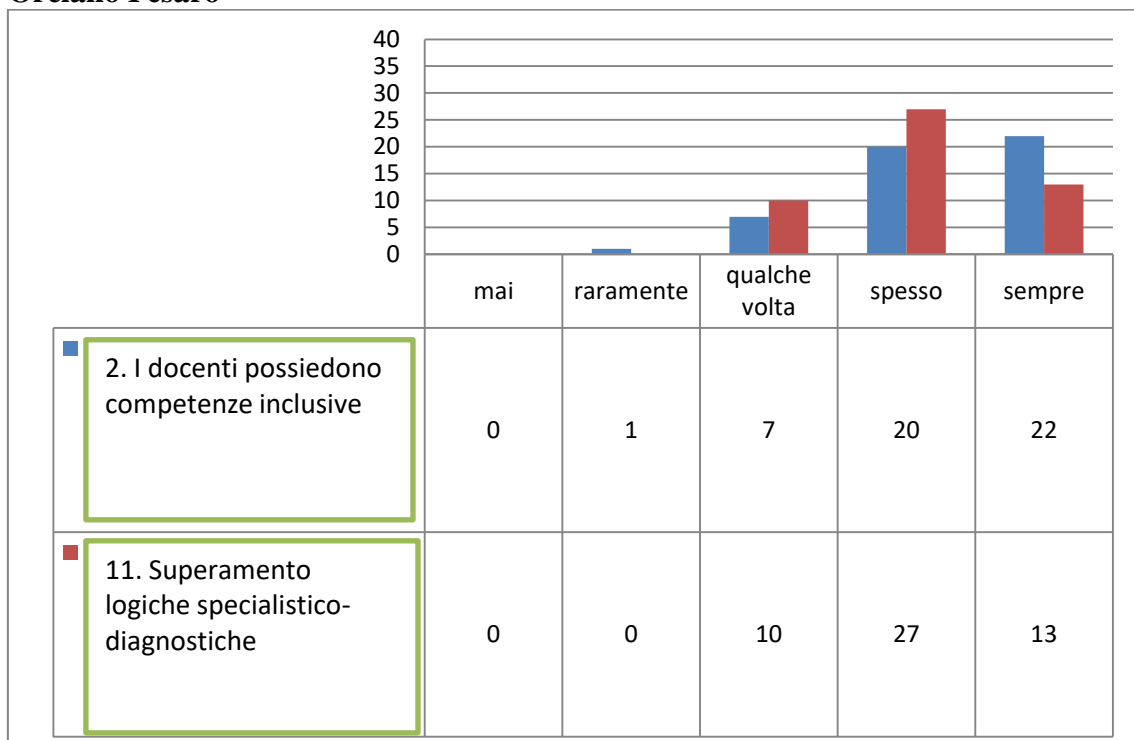


Dal confronto delle risposte derivate dagli item n. 1 (il tutoraggio e lo stile collaborativo favoriscono il consolidamento di obiettivi comuni ed essenziali livelli di apprendimento) e n. 11 (la progettazione di interventi inclusivi promuove logiche di rete) emerge che tra i docenti romani il 60% ritiene che le azioni di tutoraggio rappresentino “sempre” fonte di apprendimento da parte di tutti e il 50-40% concorda sul fatto che la progettazione di rete sviluppi “spesso/sempre” valori inclusivi condivisi. Per quanto riguarda i colleghi pesaresi il 76% ritiene che il tutoraggio scolastico contribuisca “sempre” a rinforzare i livelli di apprendimento e il 52-30% che progetti “spesso/sempre” interventi inclusivi in rete. Risulta evidente che nella percezione dei docenti romani, eccetto che per il 20%, i processi di apprendimento siano potenziati dalle modalità collaborative di tutoraggio rivolte a tutti gli alunni e vengano veicolata anche dalla collaborazione tra enti territoriali, associazioni e famiglie. Nella percezione degli insegnanti pesaresi emerge prevalentemente il valore delle strategie educative collaborative e democratiche ed, eccetto che per il 2%, la progettazione degli interventi in rete viene reputata indice di inclusività.

Roma



Orciano Pesaro

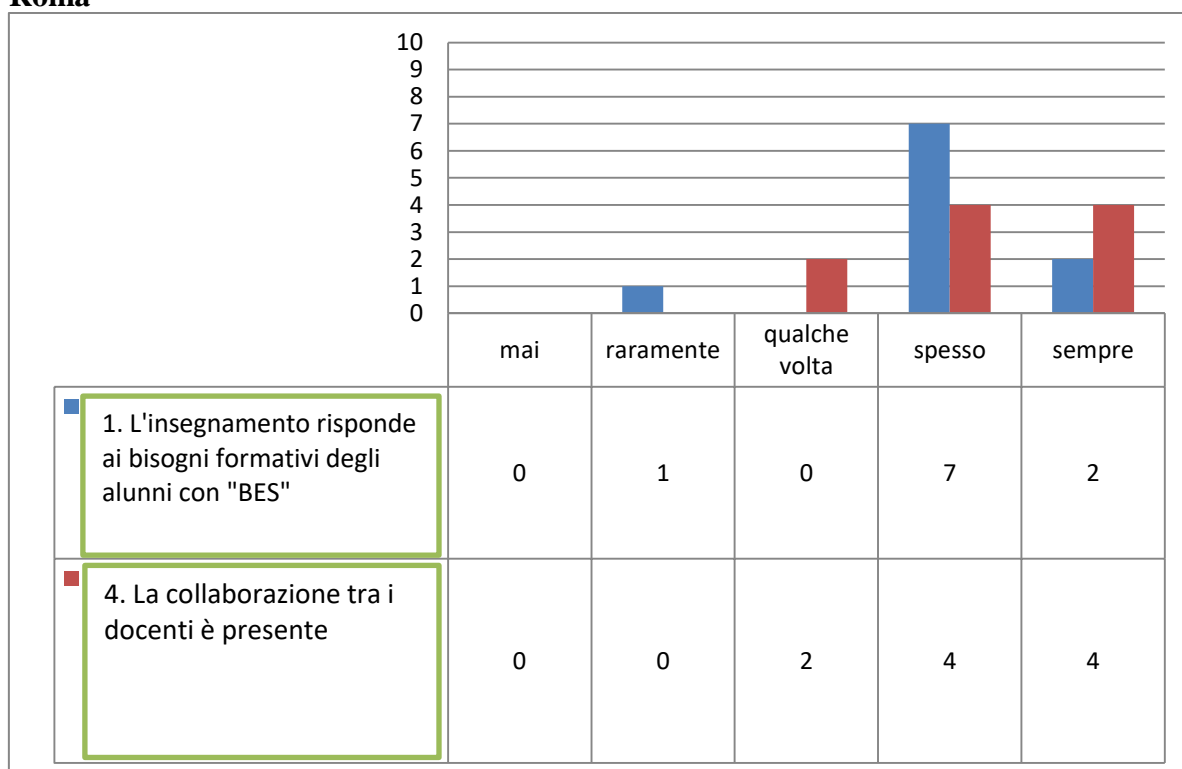


Comparando le risposte scaturite dagli item n. 2 (i docenti padroneggiano competenze inclusive) e n. 11 (la scuola promuove qualità della vita e benessere collettivo nella

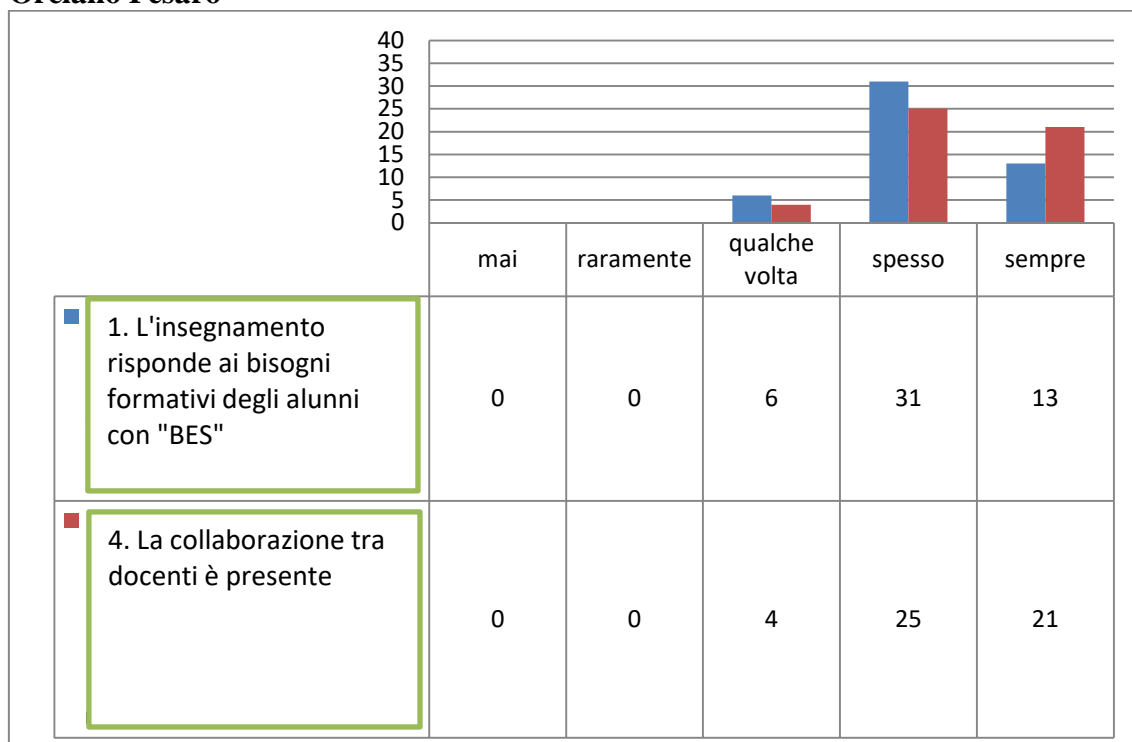
prospettiva del superamento delle logiche specialistico-diagnostiche) emerge che i docenti di entrambe le realtà territoriali possiedono “spesso/sempr e” competenze inclusive anche se non mancano le criticità espresse dal 30% degli insegnanti romani e del 7% dei colleghi pesaresi alla voce “qualche volta”. Riguardo il superamento della prospettiva medicalizzante, orientata a penalizzare le potenzialità degli alunni, la maggioranza dei docenti di Roma è “spesso/sempr e” d’accordo nel valorizzare la promozione della qualità della vita, mentre lo è “qualche volta” per il 20% dei docenti della provincia di Pesaro.

3. Monitoraggio delle buone prassi inclusive

Roma

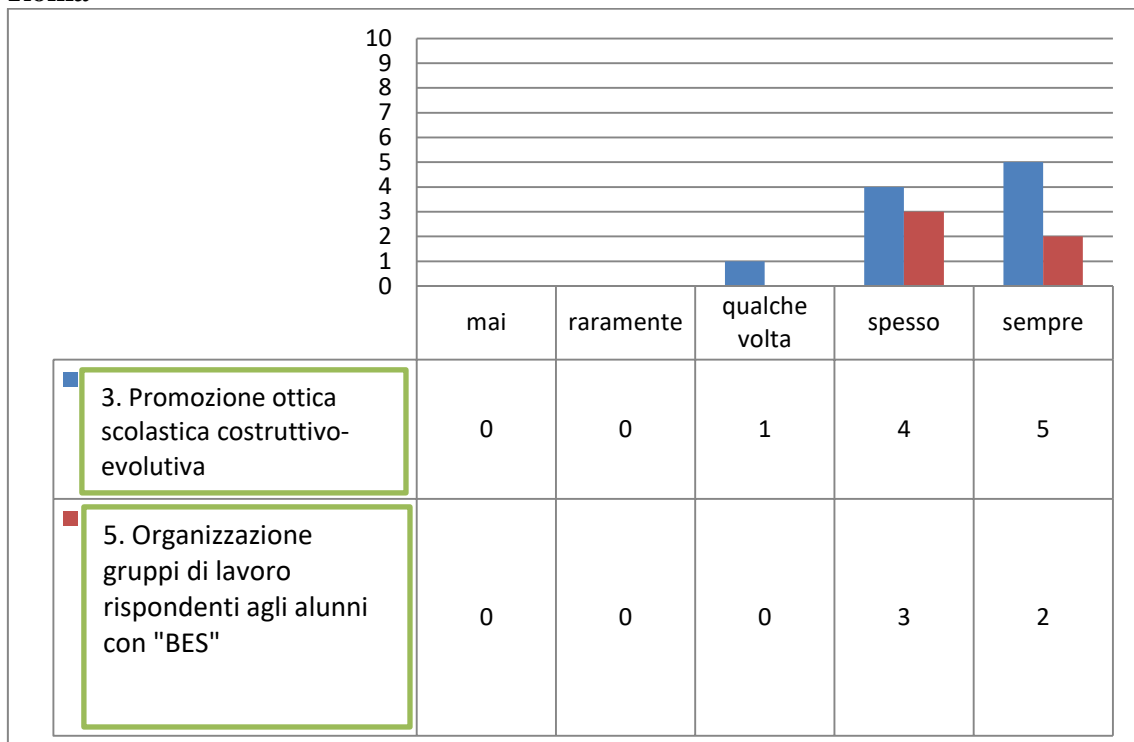


Orciano Pesaro

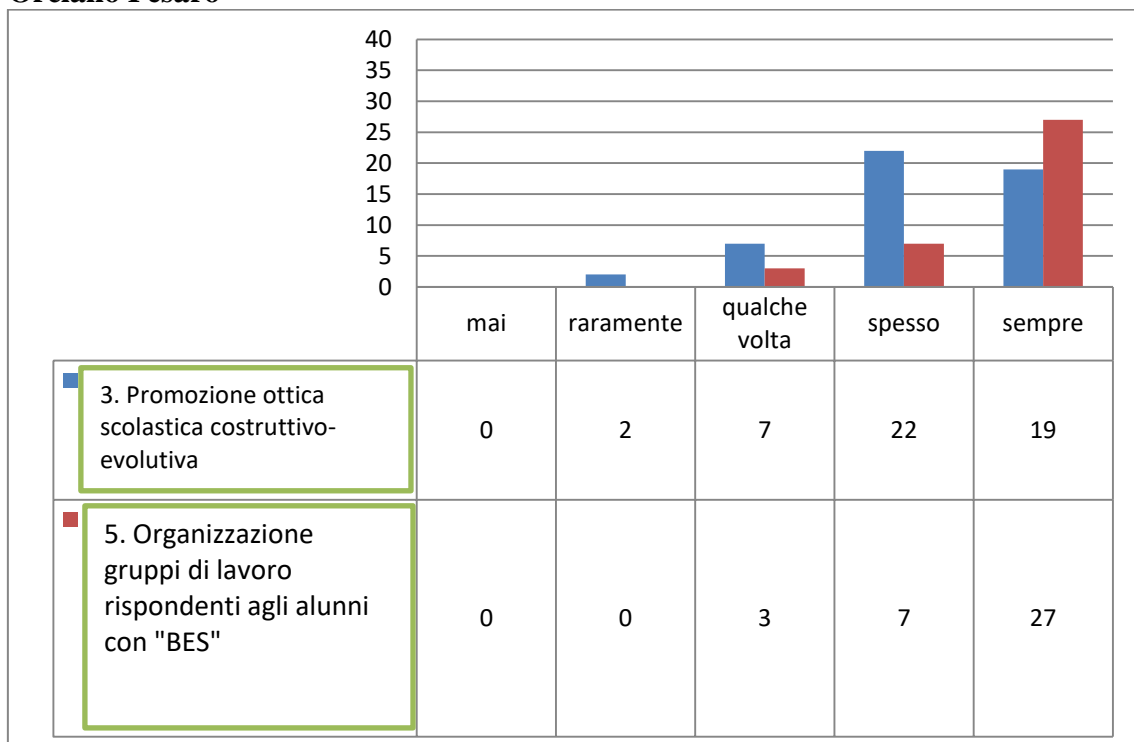


Dall'indagine descrittiva dei seguenti item relativi al monitoraggio delle buone prassi inclusive n. 1 (l'insegnamento viene organizzato in modo da rispondere ai bisogni formativi degli alunni con differenti abilità, comprese quelle degli alunni con spiccate capacità e/o carenze) e n. 4 (collaboro con gli altri colleghi, specializzati per il sostegno e curricolari, nei processi di insegnamento-apprendimento e nelle procedure di valutazione e verifica) emerge che per il 70% dei docenti romani (ad eccezione del 10% per il quale si verifica "raramente") e il 62% degli insegnanti pesaresi l'organizzazione dell'insegnamento tiene "spesso" conto delle differenti abilità degli alunni. Per quando riguarda il percepito dei docenti relativamente alla collaborazione tra di loro, le risposte della maggioranza dei docenti di entrambi i territori si attestano sui valori "spesso/sempre" (ad eccezione dell'8% del "qualche volta" degli insegnanti pesaresi). Risulta evidente che per la maggiorparte dei docenti le pratiche d'insegnamento e di valutazione sono prevalentemente orientate a rispondere alle diversità presenti in classe e che i processi di apprendimento di cui sono protagonisti gli alunni beneficiano della collaborazione fra gli insegnanti, sia curricolari che specializzati

Roma



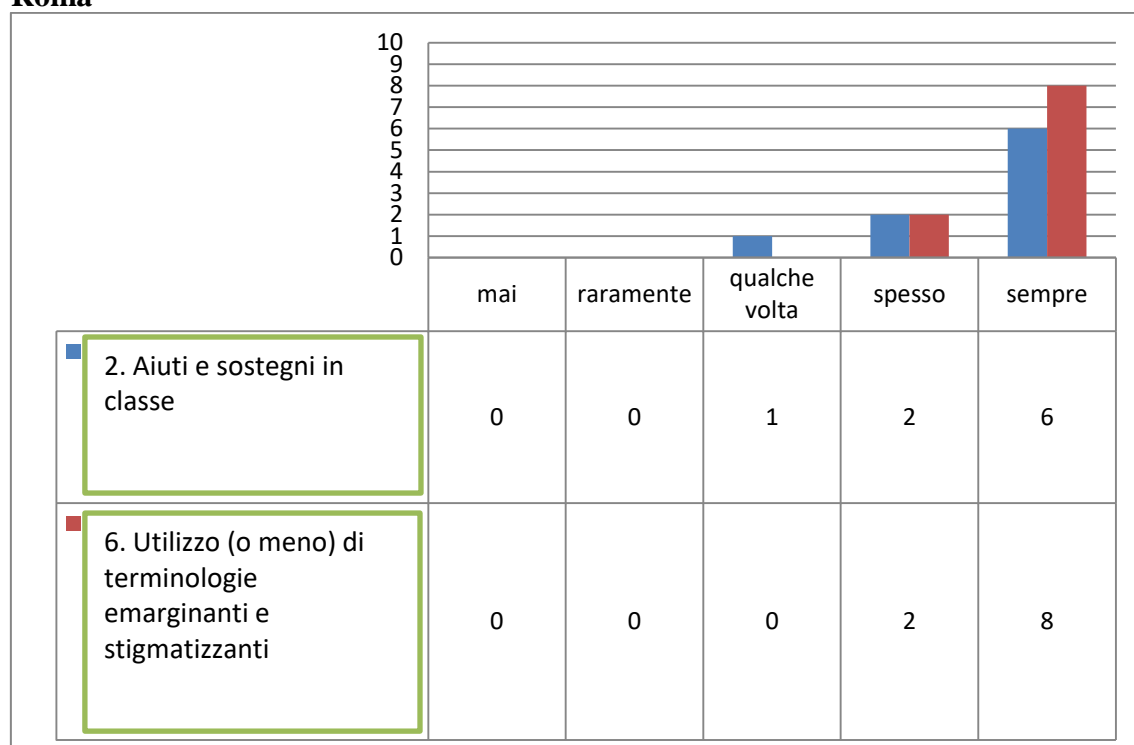
Orciano Pesaro



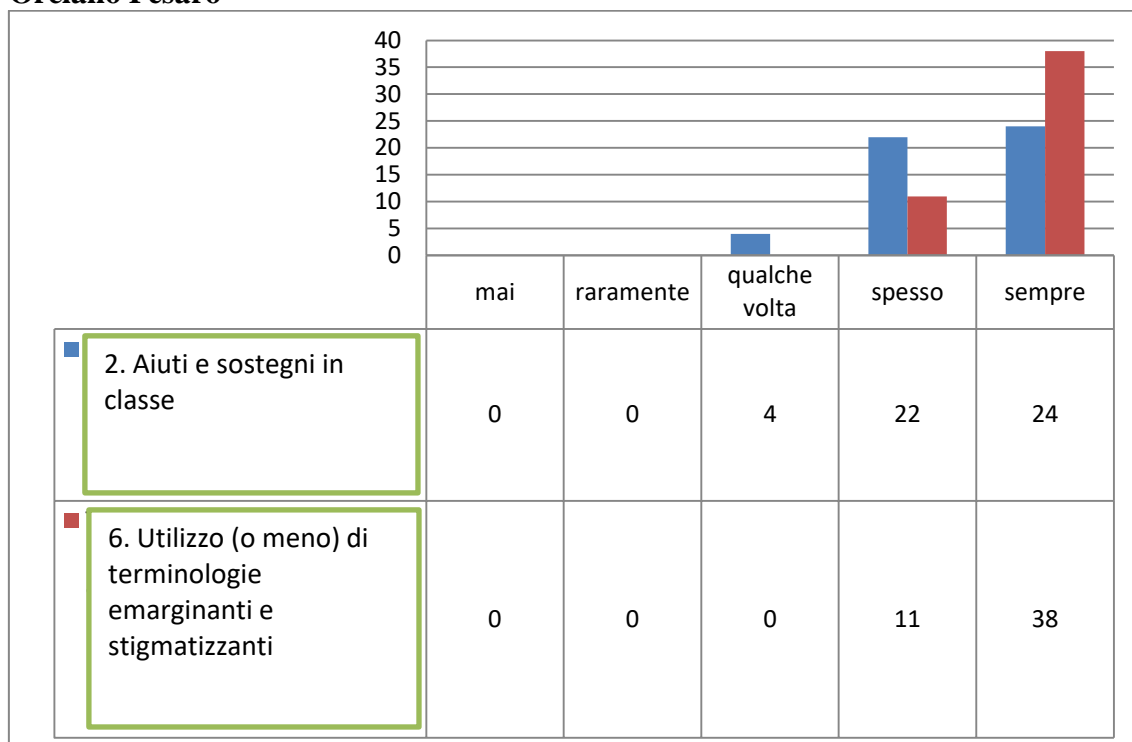
Dai dati descrittivi ricavati dalle risposte a confronto relative agli item n. 3 (socializzo periodicamente i risultati ottenuti da tutti gli alunni in ottica costruttiva-evolutiva e non

selettivo-competitiva) socializzo periodicamente i risultati ottenuti da tutti gli alunni in ottica costruttiva e non competitiva) e n. 5 (promuovo con gli alunni l'organizzazione di gruppi di lavoro all'interno dei quali tutti siano in grado di favorire adeguate risposte in termini di apprendimento, indipendentemente da una condizione di deficit o da una differente cultura) scaturisce che la maggioranza dei docenti di Roma e la metà di quelli del territorio pesarese (ad eccezione del 4% che indica "raramente") condivide "spesso/sempre" in ottica costruttiva i risultati di tutti gli alunni. Per quanto riguarda la strutturazione di gruppi di lavoro favorevoli agli alunni con "BES", la maggiorparte dei docenti curricolari di entrambe ritiene che ciò avvenga "spesso/sempre". In sintesi, emerge nei docenti la consapevolezza del valore della collaborazione costruttiva nell'insegnamento, la socializzazione dei risultati ottenuti da tutti gli alunni e la promozione di un'organizzazione scolastica in grado di favorire l'apprendimento in quelli con "BES".

Roma

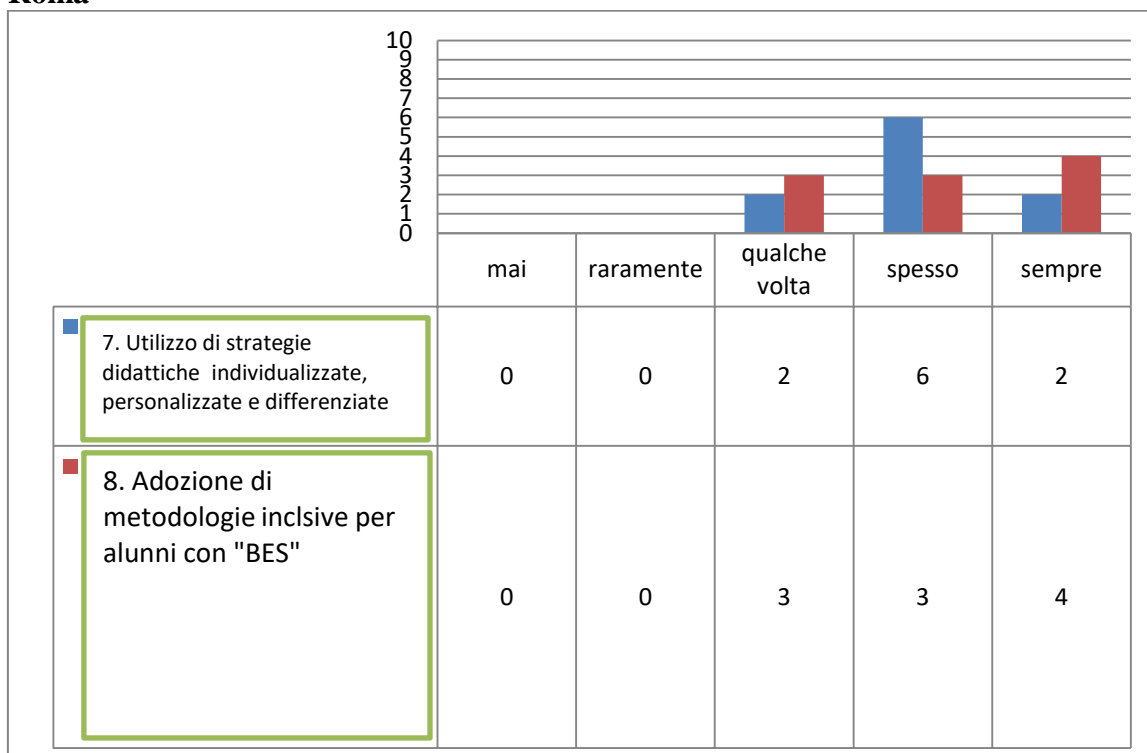


Orciano Pesaro

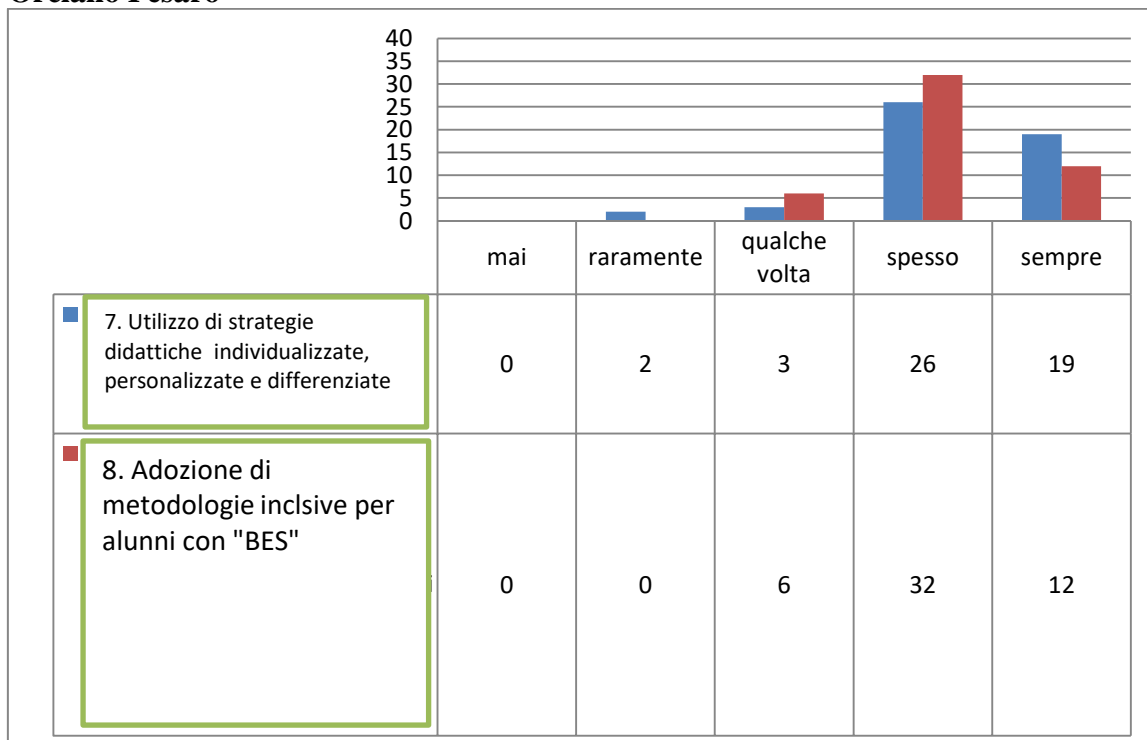


Le risposte agli item n. 2 (gli alunni comprendono la natura delle loro difficoltà di apprendimento e quelle dei loro compagni aiutandosi) e n. 6 (evito di classificare gli alunni secondo il criterio abile/non abile e di stigmatizzarne alcuni con definizioni e tipologie stereotipate: bullo, incapace, iperattivo, disturbato, problematico, ecc...) indicano la prevalenza degli indicatori “spesso/sempre” (eccetto il 10% per i docenti romani e l’8% dei colleghi pesaresi che hanno espresso “qualche volta”) riguardo il supporto verso gli alunni nella comprensione delle loro personali difficoltà e di quelle dei coetanei. L’indagine quantitativa ha rilevato, inoltre, che la maggioranza dei docenti non ama esprimersi, nei confronti dei propri alunni, secondo criteri abilistici emarginanti.

Roma



Orciano Pesaro



Dall'indagine descrittiva parallela tra gli item n. 7 (vengono frequentemente utilizzate strategie e metodi individualizzati, personalizzati e differenziati per ridurre eventuali difficoltà nei processi di apprendimento) e n. 8 (nelle attività educativo-didattiche adatto

metodologie e strategie ad alto livello di inclusività, orientate al raggiungimento di apprendimenti negli alunni con “BES” e non solo: *cooperative learning*, *peer tutoring*, *problem solving*, didattica multisensoriale, tecnologie didattiche) si evidenzia che il 60% dei docenti romani (ad eccezione del 2% che esprime “qualche volta”) e il 52% di quelli della provincia pesarese (ad eccezione del 4% che esprime “raramente”) adotta spesso metodologie attive per contrastare le difficoltà d’apprendimento. Riguardo l’utilizzo di strategie educativo-didattiche inclusive la maggioranza dei docenti di entrambi i territori se ne avvale “spesso/sempré” (eccetto il 3% e il 12% rispettivamente dei docenti romani e pesaresi attestati su “qualche volta”).

Sintesi delle risposte aperte al questionario

Ad integrazione del lavoro di analisi finalizzato alla presentazione dei dati ottenuti dai quesiti posti nella parte finale del questionario, viene proposta la seguente sistematizzazione grafica che sintetizza le affermazioni rilevate.

Roma

Parole chiave che identificano la scuola
- inclusione, integrazione, collaborazione
- cooperazione, valorizzazione, organizzazione
- accoglienza, costruzione, apertura
- attiva, dinamica, complessa
- pluralità, interscambio, crescita
- progresso, serenità, funzionalità

Roma

Punti di forza della scuola
- Presenza di spazi educativi differenti
- Possibilità di poter lavorare in gruppi
- Presenza di esperti per i laboratori
- Formazione, aggiornamento, inclusione
- Accoglienza, continuità, integrazione
- Condivisione, pluralità di alunni, docenti competenti
- Collaborazione, eterogeneità, ricchezza offerta formativa
- Biblioteca territoriale, associazione genitori
- Laboratori, docenti specializzati, materiali
- Condivisione, fiducia, ascolto

Roma

Punti di debolezza della scuola
- Collaborazione solo tra docenti specializzati
- Povertà di risorse umane e materiali, organizzazione oraria
- Rapporti con le autorità
- Complessità, relazione, comunicazione
- Scarsa sensibilizzazione nei confronti del "diverso", scarsità di mezzi
- Burocrazia, organizzazione oraria
- Mancata valorizzazione degli insegnanti
- Sottovalutazione del ruolo del sostegno

Roma

Proposte personali
- Maggiore dialogo e collaborazione tra tutti i docenti
- Valorizzazione del <i>cooperative learning</i>
- Percorsi di formazione con docenti e genitori
- Condividere le prassi, gli obiettivi e le competenze
- Maggiore sensibilizzazione nei confronti dei processi di inclusione degli alunni con "BES"
- Potenziamento del coinvolgimento delle famiglie
- Collaborazioni con le università per formazione sulle pratiche inclusive

Orciano-Pesaro

Parole chiave che identificano la scuola
- Inclusiva, accogliente, divertente
- Efficienza, serietà, coesione
- Facilitante, laboratoriale, grande
- Impegnata, allegra, professionale
- Complessità, diversificazione, attenzione
- Aperta, laboratoriale, unita
- Condivisione, aggiornamento, confronto
- Cooperazione, collaborazione, creatività

- Stimolante, affidabile, armonica
- Continuità, aggiornamento, eterogeneità
- Piena, attiva, vivace
- Flessibile, di cuore, sensibilità
- Valorizzante, fiduciosa, competente
- Umanità, fiducia, attenzione
- Efficiente, verticale, sperimentale
- Incoraggiante, stimolante, preparata
- Irriducibile, coinvolgente, di qualità
- Rispetto, armonia, professionalità
- Formativa, impegnativa, progettuale
- Burocrazia, rigidità, competitività

Orciano-Pesaro

Punti di forza della scuola
- Collaborazione e condivisione nel team
- Collaborazione fra scuola e famiglia, senso di appartenenza, accoglienza
- Inclusione, collaborazione, sinergia
- Buon rapporto tra i docenti, impegno professionale, valorizzazione di ogni alunno
- Aperta alla sperimentazione, coordinamento efficace, aggiornamento continuo
- Impegno delle persone che ci lavorano, comunità unita
- Gruppo di plesso, gruppo di classe, team
- Condivisione e disponibilità tra colleghi e i genitori, coinvolgimento degli alunni
- Reciprocità, creatività, apertura
- Cooperazione, formazione, attenzione alla persona, organizzazione degli spazi
- Relazioni e clima costruttivo tra i colleghi
- Sperimentazione di buone prassi, nuove strategie e metodologie
- Lavori di gruppo, riflessione, scambio

Orciano-Pesaro

Punti di debolezza della scuola
- Supporti tecnologici obsoleti, risorse economiche e strumentali carenti
- Eccesso di progetti ed attività scolastiche
- Atteggiamento intrusivo ed eccessivamente critico dei genitori
- Progettualità dispersiva, numero eccessivo di iniziative didattiche
- Organizzazione e gestione difficoltosa delle attività

-	Carenza di aule laboratoriali e di spazi all'aperto
-	Carenza di strumenti a supporto degli alunni con "BES"
-	Età anagrafica avanzata
-	Difficoltà di raccordo con enti territoriali
-	Prevalenza adempimenti burocratici
-	Inadeguatezza dei tempi di progettazione per classi parallele
-	Uso eccessivo della lezione frontale e dell'assegnazione dei compiti

Orciano-Pesaro

Proposte	
-	Maggiore documentazione e diffusione delle buone prassi inclusive
-	Incrementare il confronto e la condivisione
-	Attuazione mirata e strutturata di progetti
-	Incremento delle metodiche collaborative tra docenti e tra alunni
-	Formazione continua sulla didattica inclusiva
-	Potenziamento della corresponsabilità educativa
-	Tempo-scuola maggiormente disteso
-	Maggior utilizzo delle TIC
-	Incremento della condivisione nel team docente
-	Rinforzo della sinergia con il personale extrascolastico specializzato

4.5. Indagine qualitativa: *focus group* ed interviste come strumenti di interazione attiva

Nel presente lavoro si è scelto di adottare i metodi misti di tipo quali-quantitativo⁷⁴³ secondo un disegno di ricerca integrato o nidificato⁷⁴⁴, dove il primo *set* di dati è rappresentato dall'indagine quantitativa ed il secondo *set* di dati dall'indagine qualitativa in connessione tra loro finalizzati a raggiungere una migliore comprensione ed interpretazione delle realtà scolastica sondate⁷⁴⁵. Tra le tecniche principali di indagine qualitativa, riferite ai processi educativi, i *focus group* e le interviste stimolano il confronto interpersonale e l'interazione tra i partecipanti, nello specifico nei *focus group*, e l'approfondimento conoscitivo sui temi della ricerca, in particolare, per quanto concerne le interviste.

È possibile definire il *focus group*

«come una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità»⁷⁴⁶.

L'assunto su cui si basa la tecnica non standardizzata del *focus group* prevede che l'interazione reticolare tra i componenti del gruppo favorisca l'emergere di informazioni, di idee e conduca i membri a produzioni originarie e diverse da quelle fornite individualmente da ciascun membro⁷⁴⁷. Alcuni autori definiscono il *focus group* come «una tecnica a base fenomenologica per la raccolta di dati qualitativi in un contesto di gruppo»⁷⁴⁸ in quanto evidenzia informazioni e dati che risentono parzialmente dell'azione del ricercatore essendo derivati dalla comprensione del significato dell'esperienza così come viene vissuta e narrata dai partecipanti. Basandosi sulla generazione di dati scaturiti dalla discussione di un gruppo cooperativo di partecipanti costruito *ad hoc*, il *focus group* rappresenta una tecnica di indagine sociale finalizzata all'interazione focalizzata da parte di persone che fanno parte di

⁷⁴³ Vedasi: Ortalda F. (2013), *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Carocci, Roma.

⁷⁴⁴ Il disegno integrato combina insieme la raccolta e l'analisi di un secondario set di dati (quantitativi o qualitativi) all'interno di un tradizionale disegno di ricerca di tipo o quantitativo o qualitativo. Vedasi: Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2011), *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, Sage.

⁷⁴⁵ Vedasi: Sofaer S. (2002), «Qualitative research methods», *International Journal for Quality in Health Care*, 14 (4), pp. 329-336.

⁷⁴⁶ Corrao S. (2000), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano, p. 25.

⁷⁴⁷ Vedasi: Acocella I. (2015), *Il focus group: teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano.

⁷⁴⁸ Abramczyk L.W. (1995), «Gruppi focali come strumento di ricerca e valutazione», in T. Vecchiato (a cura di) *La valutazione dei servizi sociali e sanitari*, Fondazione Zancan, Padova, p. 137.

una ricerca finalizzata ad esplorare una tematica in profondità e presentata da un moderatore in un determinato contesto spazio-temporale alla presenza di un osservatore⁷⁴⁹. Tale tecnica non è mirata ad effettuare generalizzazioni statistiche, in quanto non comprende campioni rappresentativi della popolazione, ma il numero non troppo esteso dei partecipanti rende necessario un campionamento a scelta ragionata, ovvero una selezione di gruppi o di categorie da indagare sulla base della loro rilevanza per i quesiti della ricerca. La scelta non casuale dei partecipanti, rispondente agli obiettivi del dibattito, è fondante per la realizzazione di qualsiasi *focus group*⁷⁵⁰ e la loro adeguatezza va valutata mediante indicatori come la qualità e la quantità di informazioni posseduta circa l'oggetto della ricerca, il livello di motivazione ad essere coinvolti, la disponibilità ad esprimere le proprie opinioni in un contesto di gruppo, l'abilità ad interagire in modo efficace e non unicamente conflittuale⁷⁵¹. La capacità informativa dei *focus group* risiede nel dibattito che si crea tra i partecipanti sotto la guida di un facilitatore il quale, veicolando l'interazione verbale e non verbale tra loro, contribuisce alla co-produzione delle informazioni finali e all'emergere delle differenti posizioni anche in opposizione tra loro, ferma restando la partecipazione di tutti i membri del gruppo. Il moderatore, utilizzando un linguaggio semplice e comprensibile a tutti i partecipanti, lancia un tema di discussione ed attende che la risposta sia generata dall'interazione di gruppo, dagli scambi comunicativi, dalle dinamiche relazionali che si instaurano tra i partecipanti considerati degli "esperti" in grado di poter esprimere la propria opinione e le proprie idee su uno o più argomenti, facilitati da un clima di fiducia e di spontaneità. Il confronto reciproco favorisce la costruzione intersoggettiva dell'argomento di discussione ed anche le differenti opinioni all'interno del gruppo sono considerate risorse per la negoziazione collettiva del tema. In un *focus group* la sinergia del gruppo può favorire l'espressione di una pluralità di posizioni e di definizioni della stessa situazione, attivando il ricordo di dettagli dimenticati e di aspetti personalmente non considerati; tali dinamiche non si verificano in un'intervista a due, dove l'interazione, non essendo reticolare, si svolge secondo modalità asimmetriche. Il *focus group*, tipicamente composto da 6-10 persone volontarie che interagiscono in media un'ora e

⁷⁴⁹ Vedasi: Frisina A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, il Mulino, Bologna.

⁷⁵⁰ Vedasi: Biggeri M., Ferrannini A., Arciprete C. (in corso di pubblicazione), *Il metodo partecipativo del focus group strutturato: caratteristiche e applicazione*.

⁷⁵¹ Vedasi: Corrao S. (1999), «Il focus group: una tecnica di rilevazione da riscoprire», *Sociologia e ricerca sociale*, 20 (60), pp. 94-106.

mezza, rappresenta una tecnica particolarmente appropriata per riflettere in modo approfondito su argomenti preliminarmente stabiliti, per favorire il confronto diretto fra diversi punti di vista, ottenere nuove risposte, opinioni inaspettate ed aspetti imprevisi stimolando, così, la creatività interpretativa dei ricercatori⁷⁵². Considerato il potenziale euristico di tale tecnica, si ricorre al *focus group* soprattutto in funzione esplorativa per acquisire indicazioni su come procedere nella ricerca, per generare ipotesi o per costruire e poi pre-testare strumenti di indagine (questionari, ecc.). In questi ultimi due casi, quindi, esso permette, da una parte, di costruire strumenti che tengano conto dei quadri di riferimento e delle categorie concettuali di una particolare popolazione che interessa studiare; dall'altra, di sondare la comprensibilità e la giusta interpretazione delle domande e delle eventuali categorie di risposta. Si ricorre, invece, alle funzioni confermatrice ed interpretative del *focus group* soprattutto nelle fasi finali di un progetto di ricerca e, in particolare durante, l'analisi, per chiarire o interpretare i risultati ottenuti mediante altre tecniche di rilevazione. A seconda del livello di strutturazione del *focus group* si predispone una traccia di intervista che contiene una serie programmata di domande aperte o di stimoli, nel caso in cui vengano richiamati gli argomenti, che seguono un ordine che va dal generale allo specifico nell'affrontare i temi e gli argomenti centrali accuratamente audio e/o video registrati. Nei *focus group* non direttivi le tematiche, gli argomenti "topici" scaturiscono dalla discussione stessa diventando oggetto di analisi successiva, oppure è possibile impostare a priori un diverso ordine degli stimoli ed una formulazione delle domande a seconda degli interlocutori. Tale tipo di scelta si opera quando si effettuano *focus group* con un target di persone molto diverso, ma si vuole, comunque, mantenere la comparabilità *ex post* dei dati. Si cerca, quindi, di arrivare allo stesso risultato, strutturando una traccia diversa: per un determinato *target* di intervistati può essere adeguato uno stimolo specifico, mentre per altri occorre giungere gradualmente allo stesso stimolo (anche di tipo visivo, film, video, immagini, ecc...) tramite passaggi intermedi. All'interno dei *focus group* è molto utile la presenza di uno o più verbalizzatori, non partecipanti, per prendere appunti sui contenuti della discussione e, soprattutto, per la registrazione delle interazioni e delle dinamiche che si vengono a

⁷⁵² Vedasi: Zammuner V.L. (2003), *I focus group*, il Mulino, Bologna.

creare in modo da utilizzare il materiale in sede di interpretazione dei dati, ricostruendo eventuali influenze durante l'interazione di personalità dominanti, oppure nel riconoscimento di peculiari condizionamenti di gruppo durante lo svolgimento⁷⁵³. Non essendo possibile generalizzare, né estendere all'intera popolazione i risultati, i *focus group* forniscono la comprensione delle motivazioni e l'approfondimento di aspetti ritenuti rilevanti. I disegni di ricerca tesi ad approfondire la conoscenza dell'oggetto di studio, osservandolo da diversi punti di vista, possono ricorrere all'uso combinato dei *focus group* con altre tecniche non standardizzate come l'intervista per sondare gli atteggiamenti, ricostruire il quadro cognitivo e valoriale dell'intervistato verso la complessità delle tematiche indagate e per rilevare la distribuzione delle opinioni e la creazione di ipotesi all'interno del campione preso in esame. L'intervista, quale strumento d'indagine molto utilizzato in ambito educativo, può essere definita come uno scambio verbale tra due o più persone, una delle quali (l'intervistatore), mediante domande prefissate o meno, cerca di cogliere in profondità opinioni, informazioni e atteggiamenti dall'altra in merito a specifiche tematiche⁷⁵⁴.

«L'intervista si può definire come uno scambio verbale asimmetrico fra due o più persone, ossia intervistatore e intervistato, con ruoli e compiti diversi, al fine di raccogliere informazioni o opinioni su una data questione. A differenza di una conversazione occasionale, in cui il contatto con l'interlocutore non viene preventivamente organizzato, l'intervista viene utilizzata miratamente per raccogliere informazioni od opinioni su un particolare argomento, definendo chiaramente i ruoli dei soggetti in gioco»⁷⁵⁵.

Le caratteristiche fondamentali che rendono l'intervista differente da ogni altra relazione comunicativa sono: la “non casualità”, in quanto si tratta di una relazione intenzionalmente voluta; l’“asimmetria” dovuta al fatto che la presenza dell'intervistatore è finalizzata all'acquisizione delle informazioni che solo l'altro possiede e che verranno fornite se verrà instaurato un adeguato clima relazionale sarà sufficientemente favorevole

⁷⁵³ Vedasi: Bloor M., Frankland J., Thomas M., Robson K. (2001), *Focus groups in social research: introducing qualitative methods*, Sage, London.

⁷⁵⁴ Vedasi: Trentini G. (a cura di) (1995), *Manuale del colloquio e dell'intervista*, UTET, Torino.

⁷⁵⁵ Lucisano P., Salerni A. (2018), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, p. 199.

alla comunicazione interpersonale. È necessario sottolineare che durante l'intervista ciascuno dei due protagonisti assume un ruolo preciso caratterizzato da specifici diritti e doveri. E, poiché, la relazione non è simmetrica, anche i diritti e i doveri sono altrettanto asimmetricamente distribuiti, in particolare, l'intervistato assume i diritti e l'intervistatore i doveri⁷⁵⁶.

«L'intervista è sempre una relazione partecipata: il modo di essere, di presentarsi, di “sentire”, dell'uno si ripercuote sul modo di essere, di presentarsi, di “sentire”, dell'altro»⁷⁵⁷.

Se l'intervistatore si sentirà sufficientemente propositivo nel suo ruolo l'esito dell'incontro, frutto del legame empatico fra gli interlocutori, sarà positivo in quanto l'intervistato offrirà le informazioni richieste, fornirà risposte significative alle domande formulate⁷⁵⁸. In base agli obiettivi della ricerca, il ruolo del rilevatore può essere direttivo o non direttivo a seconda che focalizzi l'attenzione su argomenti definiti o lasci libertà di espressione all'interlocutore in merito alle tematiche indagate. La conduzione di un'intervista richiede la conoscenza di specifiche tecniche e l'utilizzo di un linguaggio chiaro e comprensibile che mirano ad evitare le distorsioni, i condizionamenti, anche indiretti, che l'intervistatore può esercitare inconsapevolmente sulla persona che ha di fronte, condizionandone le risposte⁷⁵⁹. È inevitabile che l'intervistato si chieda come verranno utilizzate o interpretate le sue risposte e quale uso ne verrà fatto dal momento che, pur non trattandosi di informazioni prettamente personali, egli avrà, comunque, offerto una parte di sé all'altro e si sarà messo in gioco esponendosi al giudizio altrui. Per questo uno dei diritti fondamentali della persona alla quale vengono sottoposte le sollecitazioni è quello di sapere in anticipo quale sarà l'utilizzo delle informazioni da lui fornite. Durante i preliminari dell'intervista tale informazione è essenziale in modo da offrirgli la possibilità di scegliere se parlare o meno sulla base dell'uso che verrà fatto delle sue affermazioni e considerazioni. L'intervistatore avrà cura di fornire tali informazioni nel modo più autentico e realistico possibile e, soprattutto, manifesterà un

⁷⁵⁶ Vedasi: Zammuner V.L. (1998), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, op. cit.

⁷⁵⁷ Trinchero R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, op. cit., p. 217.

⁷⁵⁸ Vedasi: Beay M., Adamson B., Mason M. (2009), *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.

⁷⁵⁹ Vedasi: Notti A.M. (2012), *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*, Pensa Editore, Lecce.

atteggiamento di rassicurazione verso la persona che risponderà alle domande relativamente al tipo di divulgazione che verrà data alle sue opinioni, oltre a dimostrare una specifica sensibilità ed uno spiccato senso dell'ascolto. Nello specifico, l'impegno etico di colui che propone i quesiti implica la riservatezza su ciò che l'intervistato ha espresso e l'impegno a non divulgare ciò che è avvenuto durante la rilevazione, sia in caso di accordo sia di disaccordo con le affermazioni rilasciate, sia che si senta sentito colpito favorevolmente o sfavorevolmente da quanto espresso⁷⁶⁰. L'intervista, avvenendo in un contesto naturale o artificiale, in una situazione formale o informale, si definisce non strutturata quando si svolge all'interno dello spazio naturale in cui opera l'intervistato mentre è strutturata quando il contesto d'interazione è preorganizzato. I suoi diversi gradi di strutturazione prevedono un livello minimo corrispondente all'intervista libera o non direttiva in cui viene indicato solo il tema da sondare, ma non le domande che l'intervistatore proporrà e un livello massimo che prevede domande prefissate prevalentemente chiuse⁷⁶¹. Il vantaggio di tale tecnica di indagine è rappresentato dalla sua flessibilità in quanto gli intervistati possono sollecitare approfondimenti ed articolare maggiormente la domanda e la risposta tendendo in considerazione l'importanza del linguaggio non verbale. Gli svantaggi possono essere rappresentati dall'impegno temporale ed organizzativo richiesto e dai condizionamenti di colui che conduce la rilevazione riguardo i risultati o l'interpretazione erranea dei dati emersi⁷⁶².

4.5.1. Analisi, descrizione e valutazione dei risultati

A) I focus group

I contenuti derivati dalle verbalizzazioni dei *focus group* e dalle trascrizioni integrali delle interviste semistrutturate sono stati interpretati mediante l'analisi qualitativa rivelatasi particolarmente interessante nell'esplorare non soltanto i contenuti delle risposte, ma anche, l'atteggiamento di fronte alle domande. Inoltre, l'attenzione è stata posta, in generale, sull'interesse e sulla sensibilità verso l'importanza di operare una ricerca in merito all'inclusione scolastica degli studenti con «bisogni educativi speciali».

⁷⁶⁰ Vedasi: Cecconi L. (a cura) (2002), *La ricerca qualitativa in educazione*, FrancoAngeli, Milano.

⁷⁶¹ Vedasi: Della Porta D. (2010), *L'intervista qualitativa*, Laterza, Bari.

⁷⁶² Vedasi: Losito G. (2004), *L'intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Bari.

La complessità dell'oggetto indagato ha tenuto conto, in modo opportuno, della complementarità nella rilevazione degli approcci quali-quantitativi secondo una duplice prospettiva di letture, in fase di analisi: i dati rilevati con le domande prevalentemente chiuse del questionario sono stati tabulati ed interpretati con l'utilizzo del programma *Excel* mentre i *focus group* sono stati audioregistrati con il consenso dei partecipanti e, in seguito, trascritti in formato elettronico arricchendoli con le informazioni degli osservatori. Si è scelto di non condurre un'analisi separata dei *focus group*, ma di impiegare i risultati a supporto delle evidenze raccolte con il questionario sviluppando una riflessione e un'interpretazione complessiva del *dataset*⁷⁶³. La tecnica del *focus group* è risultata essere quella più rispondente all'obiettivo di raggiungere una conoscenza più approfondita dei contesti scolastici osservati, non essendo limitata alla semplice attività documentaristica, ma alla comprensione di come viene operativamente affrontata la tematica dell'inclusione degli alunni con «bisogni educativi speciali» nella scuola primaria. L'interazione dei gruppi di docenti coinvolti si è incentrata all'acquisizione di informazioni relative all'orientamento dei partecipanti verso le questioni precedentemente affrontate nel questionario, in modo da far emergere, mediante un confronto costruttivo, le diverse interpretazioni, le valutazioni critiche, nonché le reazioni individuali. In particolare, con riferimento ai *topics* analizzati nel corso dei *focus group*, si sono individuate le seguenti categorie argomentative:

- il significato dei termini integrazione e inclusione
- i processi inclusivi e le pratiche educativo-didattiche
- la progettazione e la collaborazione tra insegnanti curricolari e specializzati
- i processi di insegnamento-apprendimento e l'eterogeneità dei bisogni delle classi
- la personalizzazione, l'individualizzazione e la differenziazione quali strategie didattiche per arginare la medicalizzazione
- le metodologie inclusive e la didattica quotidiana
- gli strumenti della progettazione: PEI, PDP, PAI

Le frasi e le considerazioni più significative registrate nei *focus group* sono riportate qui di seguito ad integrazione dei dati scaturiti dal questionario, secondo una loro analisi

⁷⁶³ Vedasi: Montalbetti K., Lisimberti C. (2015), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, PensaMultimedia, Lecce.

descrittiva. Si è scelto di focalizzare l'attenzione sugli elementi relativi all'influsso dell'esperienza richiamando gli aspetti utili a comprendere le opinioni, le riflessioni, le valutazioni ed i vissuti degli insegnanti.

IC Orciano-Pesaro

Dalla riflessione sulle tematiche relative all'integrazione-inclusione da parte dei docenti emerge la necessità metodologica di suddividere in livelli la classe per poter coinvolgere tutti gli alunni in reali processi inclusivi *“vedo l'inclusione come attivazione di strategie educative per tutti gli alunni che tengano conto delle loro difficoltà e delle loro risorse negli apprendimenti. Divido la classe a seconda dei livelli di capacità (eccellente, medio, in difficoltà) e propongo alle tre fasce di alunni attività che presentano diversi gradi di difficoltà”* sottolineando l'onere dell'impegno *“ho lavorato nella scuola precedente su tre livelli per raggiungere lo stesso obiettivo con strategie diverse. Il ruolo dell'insegnante è faticoso perché deve preparare diversi materiali”* e la difficoltà a realizzare e ipotizzare il contesto scolastico come già strutturalmente inclusivo *“se si riesce ad organizzare dei lavori di gruppo si declinano su fasce di livello corrispondenti a differenti capacità. Questo significa preparare varie attività in funzione dell'appartenenza degli alunni ad un gruppo rispetto all'altro, con la consapevolezza che si crea un contesto scolastico fluida. Ad esempio, un bambino può cambiare gruppo se ha raggiunto altri livelli rispetto a quello di partenza: i gruppi sono fluidi e non statici. È un lavoro quasi impensabile perché necessita di una strutturazione organica della classe. Io non l'ho realizzato sempre ma sono in determinati momenti”*. Dalle considerazioni espresse da alcuni docenti emerge la sovrapposizione tra il concetto di inclusione e la suddivisione in livelli d'apprendimento che *“non deve essere una classificazione”*, quindi, non assume un carattere discriminatorio. Viene avvertito con chiarezza, soprattutto da parte degli insegnanti curricolari, il senso di fatica e di difficoltà nella conduzione della classe legato prevalentemente alla sua diversificata composizione *“la classe non è un tutt'uno inscindibile, ma fatta da tante diversità”*, *“si cerca sempre di fare una lezione che coinvolga tutti, anche perché il grande gruppo è molto eterogeneo”* e ai differenti bisogni degli alunni *“a scuola troviamo alunni asettati di attenzioni, di considerazione, di coccole”*, *“abbiamo di fronte classi molto diversificate: è indispensabile tenere conto*

delle diversità, cercare un punto di raccordo nel quale confluiscono tutte le singole individualità". I docenti si chiedono quale sia il valore e l'efficacia dei loro interventi "mi sto interrogando su che cosa sia necessario fare per far sì che, al di là delle definizioni di integrazione e inclusione, il mio intervento possa essere adeguato e funzionale alle esigenze di ciascun bambino tenendo conto del contesto classe" manifestando evidenti vissuti di frustrazione "nei casi difficili mi chiedo se mi sono prodigata abbastanza per il bambino. Mi sento impotente" o valutazioni critiche verso l'attuale istituzione scolastica "la scuola di oggi non mi piace più!", perché nella scuola del passato, quella delle compresenze "sapevi cosa dovevi fare perchè c'era l'apporto e il contributo di tutti". Riguardo la collaborazione tra i docenti l'insegnante specializzato è percepito come "una gran risorsa in classe" in grado di scardinare il pregiudizio del docente "angelo custode" del bambino con disabilità, "l'altro giorno quando la collega è andata a firmare un documento, un bambino ha notato che c'era un appunto scritto della gita sulla cattedra che riportava la dicitura: due disabili. Mi ha chiesto "chi sono i due disabili?" a testimonianza del fatto che in classe gli alunni con disabilità non sono percepiti come eccezionali ed oggetto di emarginazione ma sono considerati come tutti gli altri". Di contro, tra gli insegnanti curricolari, c'è chi ammette "sono fuggita dal sostegno dopo sei anni: il team era pessimo anche se mi piaceva molto il ruolo di docente specializzata" in quanto in passato la figura del docente di sostegno era abbastanza svalorizzata e periferica condizione che sembra permanere, in parte, anche attualmente "oggi il docente di sostegno è visto, in alcuni casi, come mezzo per liberarsi dell'alunno disabile", "il 90% degli insegnanti di sostegno svolge il suo lavoro nella stanzina, fuori dall'aula di riferimento". È presente la consapevolezza delle proprie competenze professionali nel lavoro in classe verso gli alunni con «BES» "il nostro lavoro va nella direzione della personalizzazione/individualizzazione. L'intervento sull'alunno è a nostro carico e non c'è bisogno di ricorrere alle diagnosi o al docente di sostegno. Oggi esiste un'inflazione di diagnosi soprattutto verso i dsa" e nell'utilizzo di metodologie inclusive "utili per tutti!", "il materiale didattico per il bambino con bisogni speciali può essere utile anche per gli altri, la busta degli aiuti preparata per lui è preziosa anche per gli altri" che necessitano di una progettazione collegiale "il cooperativo è difficile da attuare perché richiede tante risorse e l'insegnante si trova in difficoltà nel predisporre tutto da solo. Se

gli insegnanti lavorano in team e si dividono i compiti sono maggiormente facilitati”. Rispetto al diffuso ricorso alle certificazioni diagnostiche i docenti esprimono le loro riflessioni e perplessità *“in passato venivano assegnate solo in casi in cui l’insegnante ne faceva richiesta confermando l’adozione degli interventi educativi necessari precedentemente attivati prima del rilascio della certificazione”* sostenendo l’idea di rinforzare le sinergie di rete con la famiglia che *“va accompagnata in un percorso di comprensione della diversità rispetto allo standard omologante. Siamo tutti diversi, compresi i bambini. Va spiegato perché usiamo alcune strategie piuttosto che altre in quanto i bisogni dei bambini causano la differenziazione degli approcci. Infatti in alcune attività sono accompagnati dagli insegnanti ed in altre no a seconda delle diverse proposte educativo-didattiche rivolte agli alunni”.* L’esigenza del confronto e dello scambio tra colleghi nei riguardi di ogni alunno si concretizza nel lavorare in team *“abbiamo sicuramente tutti un modo di operare comune, ma siamo attenti alle diverse modalità cognitive e relazionali dei bambini. Ogni docente cerca di declinare le direttive generali alla particolarità della classe grazie al confronto con i colleghi del team”* rendendo possibile un’efficace progettazione *“si tende ad avere una linea comune perché alla primaria abbiamo la programmazione che è un tesoro è ci permette di confrontarci e di adottare strategie comuni nelle diverse aree disciplinari”.* La semplificazione didattica sembra costituire un punto di riferimento imprescindibile nelle attività svolte in classe, ma non supportata dalla differenziazione intesa, per alcuni docenti, come limite e non come strumento inclusivo *“praticamente prima provo ad imbastire una lezione semplificata generale per tutti poi propongo dei percorsi o delle strategie per aiutare a capire e a comprendere coloro che hanno maggiori difficoltà. Io cerco sempre, soprattutto nelle prime classi, di portarmeli dietro tutti insieme, magari rallento un pochino. Vado più piano, faccio meno cose, però cerco sempre magari in prima e in seconda classe di provare a portarmeli dietro tutti, di non differenziare tanto”.* Lo scambio continuo tra colleghi consente di concordare strategie didattiche comuni per rispondere alle difficoltà degli alunni con «BES» *“cerchiamo, innanzitutto, di cambiare metodologia, molte volte utilizziamo il cooperativo, dove anche il bambino con difficoltà ha la possibilità di emergere, acquisire un ruolo, dare il meglio di sé, altre volte le mappe concettuali a fine lavoro in modo da trasmettere loro il nucleo*

dell'argomento che andrà compreso". Nelle opinioni dei docenti la didattica quotidiana può essere fautrice di benessere scolastico "nella scuola primaria la cosa più importante è che il bambino viva serenamente la scuola anche non riusciamo a raggiungere determinati obiettivi. Dobbiamo, comunque, rendere il tempo scuola sereno e fruibile". Per quanto riguarda gli strumenti della progettazione (PAI, PEI, PDP) sono considerati "un'intelaiatura di cui non si può fare a meno perché entrata nella prassi" perché calati fattivamente nella realtà scolastica "sono documenti che bisogna redigere in maniera collegiale ma è una formalità. Sono utili per confrontarsi coi genitori ed informali, offrono l'occasione per raccontare il bambino, condividere le opinioni".

IC Roma

Durante il confronto le insegnanti esprimono le loro posizioni scaturite dalla riflessione sui concetti di integrazione e inclusione *"l'inclusione ha uno sguardo ancora più ampio rispetto a quello dell'integrazione. È una specie di ulteriore sviluppo. Inclusione è un termine più partecipato che prova ad abbracciare tutti, indipendentemente dalla difficoltà o meno"* e sulla consapevolezza della loro portata semantica *"integrazione potrebbe essere apportare un nuovo elemento, potrebbe essere un aggregante ma non essere partecipe alla vita della scuola, etc. Inclusione, invece, vuol dire proprio far sì che partecipi pienamente a quello che si fa"* percepita come magica *"il tentativo di creare in classe quella magia che alla fine porta all'inclusione"*. L'inclusione assume un valore ampio in quanto *"è riferita alla vita del gruppo di tutti i bambini, non sono quelli con disabilità, ma anche di quelli che hanno dei bisogni educativi speciali oppure altre problematiche"* rispetto all'integrazione *"integrare non dà senso di appartenenza"* che viene percepito come un concetto superato *"integrazione è una parola che non ci appartiene quasi più perché noi stiamo facendo di tutto per includere il bambino in tutte le aree di attività proposte a scuola"*. A livello operativo le insegnanti traducono tali concetti nella pratica laboratoriale *"una volta al mese facciamo dei laboratori pratici, lavoriamo proprio con le mani, usando la carta, la creta, ecc. Facciamo 5 o 6 incontri l'anno. A classi aperte, noi insegnanti ci stacciamo dal nostro team e ci intercambiamo tra di noi, allo stesso modo i bambini perché vengono raggruppati. Da noi i bambini ruotano, si fanno questi gruppi e si fa in modo che ogni bambino faccia un'esperienza*

diversa nell'arco dell'anno. Stare insieme facendo, ai bambini piacciono queste cose è un modo diverso e più libero di realizzare un approccio didattico: non si sta sempre seduti nel banco per forza". È importante, per loro, condividere esperienze inclusive con gli allievi che suscitino partecipazione "personalmente riservo due ore alla settimana per fare dei piccoli laboratori, perché è nel piccolo gruppo che la classe vive veramente un momento di grande empatia tra loro e anche con gli insegnanti. La fiducia, il mettersi in discussione, sentirsi gratificati perché si riesce a fare una cosa che non si credeva di riuscire a fare, l'aiutarsi, insomma il prendere coscienza di sé è importante per l'inclusione. L'utilizzo delle mani, dei materiali, il capire cosa piace fare di più, come piace farlo, il vedere che si riesce o no sono prese di coscienza di sé, degli altri, del gruppo. Questo cerco di farlo sempre in tutte le attività, nella convivenza quotidiana".

Dalla discussione emerge prioritariamente la caratterizzazione eterogenea delle classi di fronte a cui i docenti si pongono in modo consapevole ed attivo per trasmettere agli alunni il senso di appartenenza *"all'inizio una situazione eterogenea di gruppi di bambini composti di elementi diversi che provenivano da scuole diverse: alcuni dalla scuola privata, altri da scuole del territorio, anche bambini dalla nostra scuola. E, quindi, abbiamo cercato di dare un senso a questo gruppo di bambini"* e tentare di creare un'identità di gruppo *"abbiamo lavorato molto sull'integrazione di quattro alunni provenienti da situazioni e da zone diverse. Insomma abbiamo cercato di amalgamare tutto il gruppo classe nei primi mesi ma non è stato semplicissimo"*. Traspare in modo evidente l'atteggiamento interessato ed appassionato verso gli alunni oggetto di attenzioni, di preoccupazioni da parte degli insegnanti *"abbiamo dei grandi problemi perché c'è tanto da fare ma questa è la nostra classe"* ma anche di gratificazione *"noi insegnanti siamo molto contente del percorso che tutti i bambini hanno fatto"*. Riguardo la riflessione sui concetti di integrazione e inclusione per i docenti sono ben distinti *"i due termini non sono sinonimi, non significano la stessa cosa. Per esempio, a livello di integrazione posso dire ok, il bambino è ben integrato, dal punto di vista della socializzazione è un bambino che, comunque, gioca con tutti e sta bene in classe, a livello di inclusione no"*. L'inclusione, quale finalità prima dei docenti *"l'inclusione è veramente il primo obiettivo che viene continuamente e quotidianamente rincorso"*, comprende la piena accettazione *"sei veramente incluso quando vieni accettato proprio dal gruppo"*

mentre l'integrazione sembra essere maggiormente legata alla condizione di disabilità *“siamo noi a dover inventare qualcosa per aiutare il bambino straniero, disabile, svantaggiato ad entrare nel gruppo”* e/o di emarginazione *“l'integrazione è quando un bambino straniero viene integrato in classe”*. È evidente la percezione che i processi inclusivi scolastici, caratterizzati da complessità *“inclusione lo vedo un termine più complesso, proprio a livello psicologico”*, hanno bisogno di un impegno operativo continuativo per poter sviluppare la loro portata *“ognuno nella sua parte quotidiana fa dei tentativi concreti, per integrare e per includere. Credo siano molto interessanti queste esperienze pratiche più che teoriche”* a favore di tutti gli alunni, non solo quelli con disabilità *“nell'ambito della scuola l'inclusione è quando l'insegnante pensa a dei percorsi non solo per il gruppo ma anche ad una proposta didattica comune che abbia delle sfaccettature per tutti”*. Il termine inclusione, per alcuni docenti, assume una valenza assimilatoria, in quanto *“l'inclusione è la fine del percorso di adattamento del bambino perché in qualche modo cerca di andare dietro e di adattarsi alle esigenze di quel gruppo dopo aver trovato la giusta strategia per entrare a far parte di questo gruppo già formato”*. Tra le strategie adottate per favorire l'inclusione, le insegnanti si dichiarano favorevoli a quelle riferite all'accettazione, alla conoscenza reciproca e all'aiuto dei coetanei *“utilizzo il tutoraggio e devo dire che funziona molto bene. Poi lavoriamo anche molto sulla relazione, al di là della didattica, sulla conoscenza tra bambini, sull'essere dentro il gruppo, per esempio: utilizziamo la rotazione dei posti ogni undici giorni. Il fatto di sedersi vicino a un compagno non scelto porta loro a conoscersi, ad apprezzarsi e a difendersi”*. Riguardo la collaborazione tra docenti curricolari e specializzati emerge un'osservazione fortemente critica in quanto *“non c'è ancora una co-titolarità con l'insegnante di sostegno”* anche se l'esperienza d'insegnamento nell'ambito della disabilità è ritenuta formativamente molto fertile *“credo che ogni insegnante dovrebbe prima passare per il sostegno, il suo percorso l'ha portata a vedere questo aspetto e penso sia molto importante dare questo spazio. Nella formazione di ogni insegnante è opportuno passare dal punto di vista del sostegno con il suo sguardo differente sulla classe che aiuterebbe”* perchè fonte di stimoli *“sarebbe poi una ricchezza che uno porterebbe poi nel lavoro di insegnante curricolare”*. La condivisione e il confronto a livello progettuale rappresentano le strategie opportune per proporre attività

significative in classe e migliorare le prassi didattiche *“cerchiamo di programmare attività in comune che possano avvicinare e rendere fruibili per tutta la classe le attività didattiche che verranno proposte”* e per rinforzare l'identità di team *“è bello avere un gruppo che ci permette di confrontarci, di focalizzarci sulle parole che noi utilizziamo”*. Per alcuni insegnanti la collaborazione è una modalità strutturata di lavorare *“la collega di sostegno, insieme a me e alle colleghe del team, programma ogni volta quelli che sono i contenuti facilitati per la bambina con disabilità, rispettando sempre i nostri tempi. Noi proponiamo un argomento e lei lo prepara per la bambina. Da noi c'è grande collaborazione e grande confronto”*. Il contributo del docente specializzato è vantaggioso per la classe che gli riconosce il suo ruolo *“l'insegnante di sostegno da noi prende proprio parte alla lezione, per cui i bambini la prendono come riferimento praticamente quasi come l'insegnante curriculare”* in modo da attivare le sue competenze al meglio *“c'è possibilità di intervenire, di contribuire in qualche modo, anche all'interno della classe secondo il confronto continuo, la cooperazione tra i docenti che risulta funzionale agli alunni che ci osservano. Quando si mettono in pratica certe cose si vede che c'è una grande condivisione, una comunione di intenti la quale cosa viene percepita con più forza perché è fortemente mediata tra tutti e, probabilmente, è la cosa giusta da fare e i bambini lo sentono”*. Il confronto e la cooperazione a livello educativo-didattico, fondamentale *“per portare avanti tutte le attività”*, è migliorata nel tempo e risponde all'esigenza di non *“chiudersi nell'ambito della propria classe e pensare di trovare lì una soluzione”* promuovendo il valore della condivisione *“quando siamo tutti insieme, discutiamo, mettiamo sul tavolo i problemi un pò di tutti, ognuno mette le proprie difficoltà e dall'esperienza o dal pensiero o dal parere di un altro collega, tira fuori una strategia che non ha magari applicato, che non ha ancora adottato e si mette alla prova”*, lo spirito di appartenenza e l'aiuto concreto in situazione *“se c'è un problema diventa poi il problema di tutti da risolvere”*. Tra le metodologie inclusive più utilizzate viene nominato il *cooperative learning* *“in cui ognuno ha un suo ruolo. Cerchiamo di valorizzare chi ha più difficoltà facendogli fare qualcosa di cui è capace. Gli altri apprezzano quei bambini che di solito, invece, non vengono considerati e che, comunque, danno il meglio e vengono valorizzati dai compagni in quei momenti”*. Nel lavoro cooperativo è bene trovare il proprio ruolo che consente un'effettiva inclusione *“ognuno*

dovrebbe trovare il proprio ruolo e dare il suo contributo. Nell'ambito del lavoro di gruppo o lavoro cooperativo, ognuno può, perché saranno loro a scegliere il ruolo che dovranno, o i compagni danno loro o loro stessi si propongono, e se ognuno trova e dice io assumo questo ruolo qua".

Quanto emerso dai *focus group* insegnanti è stato, dunque, utile per acquisire informazioni più specifiche riguardo ai contesti scolastici frutto dell'azione educativo-didattica, alle dinamiche relazionali esistenti (in maniera più o meno esplicita) tra i partecipanti e, soprattutto, ai livelli su cui si rendeva più urgente e necessario attivare una riflessione condivisa in riferimento alle tematiche e alle metodologie inclusive a favore degli alunni con «BES». Complessivamente si riscontra che la maggior parte degli insegnanti ha avuto iniziali difficoltà a decentrarsi dalla propria classe per confrontarsi sui processi inclusivi percepiti, ad esempio, come argomenti “astratti” ed apparentemente lontani dalla didattica ordinaria anche se oggetto di interesse e di riflessione comune. Le problematiche del quotidiano sono sentite come emergenze, i bambini con difficoltà assorbono l'attenzione delle insegnanti che si interrogano sulle *differenti* modalità di stare a scuola, sulla manifestazione dei loro bisogni e sulle strategie educativo-didattiche ritenute maggiormente opportune per raggiungere il benessere scolastico e rinforzare la possibilità di partecipazione attiva. Di fronte alla richiesta di focalizzare l'attenzione sui *topics* proposti la risposta è stata prevalentemente orientata alla priorità e all'urgenza di narrare gli alunni, il clima di classe, le loro problematiche e quelle dei docenti, in quanto oggetto di continue riflessioni sia metodologiche che relazionali in vista della qualificazione dell'offerta formativa e delle prassi didattiche.

b) Le interviste

L'analisi qualitativa della ricerca si è avvalsa del contributo attivo dei docenti curricolari e specializzati, oltre agli insegnanti nominati come funzioni strumentali per l'inclusione, dei genitori degli alunni con "BES", dei dirigenti scolastici, del personale non docente (educatori) che è risultato positivamente funzionale allo sviluppo del lavoro. A tale scopo sono state proposte interviste semistrutturate (allegati n. 8, 9, 10, 11) rivolte alle figure scolastiche citate, svolte non come fonti a se stanti, ma come trame di significati nelle quali evidenziare narrazioni, vissuti, orientamenti ed osservazioni critiche. Così come per la verbalizzazione dei *focus group*, anche per quanto riguarda le interviste si è ritenuto opportuno selezionare e riportare (in corsivo) un ragionato ed ordinato estratto, rispetto alla sequenza di domande previste, dei peculiari e significativi nuclei tematici proposti piuttosto che prendere in considerazione tutto il testo integrale dello scambio verbale. In sintesi, dal punto di vista della finalità euristico-trasformativa della ricerca, le interviste hanno consentito di avviare un dialogo con gli interlocutori le cui prospettive, ricche di stimoli riflessivi, rappresentano la possibilità di cambiamento e di evoluzione verso l'orizzonte inclusivo.

Dirigenti scolastici

Prof.ssa A.M. Landini - IC "G. Pomodoro" di Orciano (PU)

In riferimento al nucleo tematico della scelta professionale, emerge che la scelta di diventare Dirigente nasce da una formazione specialistica *"la mia esperienza professionale inizia con il corso da logopedista, che è stato un corso illuminante coros fatto a Roma organizzato da Federico Bianchi, quel corso ha influenzato il mio percorso e mi ha fatto superare pur non volendo il concorso da insegnante di scuola dell'infanzia e a soli 21 anni mi sono trovata nella scuola, è iniziato l'amore per la scuola, anche se io avrei voluto fare la logopedista"*. Il lavoro di Dirigente è vissuto con entusiasmo perché scelto sulla base di una forte e viva motivazione e veicolato dalla passione verso la scuola, in generale *"il ruolo da dirigente mi ha sempre appassionato perchè in tutti gli anni che sono stata a scuola ho sempre dato la disponibilità per coprire ruoli di coordinamento, ho provato a fare il concorso diverse volte e alla terza volta, quando non ci speravo più sono riuscita a superarlo"* e con la prospettiva pedagogica e non burocratizzata come attualmente viene richiesto *"vedo il mio ruolo nella sua funzione pedagogica, io non mi sento un funzionario dell'amministrazione, mi devo occupare di tali aspetti ma cerco di dare spazio alla didattica"*. Il rapporto con gli insegnanti e gli alunni è molto sentito e reso vivo dalla partecipazione e dall'adesione costante alla vita della scuola in tutti i suoi aspetti *"sono voluta andare nelle scuola, questo tempo me lo*

ritaglio sempre perchè non dobbiamo perdere di vista i ragazzi e il loro successo formativo. Mi piace parlare con gli insegnanti, dare un input, dare il taglio alla formazione. Gli insegnanti devono vedere una figura che ancora tiene alta la curiosità del fare scuola, se c'è questo c'è una reazione a catena". I punti di forza del ruolo dirigenziale riguardano l'impegno verso il sistema scuola in tutte le sue sfumature "ti senti al centro e devi avere una visione a 360 gradi, devi avere cura di tutte le persone che ruotano nella scuola e devi mantenere alto lo standard organizzativo, la cura sugli aspetti finanziari e tutta l'attenzione sugli aspetti burocratici che ricadono sulla scuola. la giornata scolastica me la divido su questi aspetti" mentre gli aspetti critici attengono la complessità del contesto educativo "La fragilità è proprio nella complessità delle cose che devi fare, nel percorso dell'autonomia la scuola c'ha guadagnato? C'è stata una vicinanza da parte dei territori? Un decentramento non riuscito, perchè non ho potere gestionale". L'idea di scuola da perseguire comprende apertura integrale al territorio e al circuito virtuoso che può creare con la scuole e le altre istituzioni "la scuola la percepisco come al centro, aperta al territorio, attiva, che cura il successo formativo. la scuola come luogo per ritrovare il proprio benessere, la frase di Ballarini. La prima critica che mi fanno è che sono troppo buonista, che nn affermo l'identità forte, io sono quella che accoglie e cerca di capire le situazioni, io dico che attraverso questo percorso si possono far capire tutti i valori della scuola. La scuola deve garantire continuità, visione pedagogica. Il fatto semplice che un bimbo mi vede e si ricorda di me, vuol dire che io gli ho dato un'attenzione, mi ha visto nella sua scuola. Sono controcorrente, ma il fine della scuola deve essere questo". L'autovalutazione verso i livelli di inclusione è sostanzialmente positiva "stiamo facendo un grande lavoro, ho notato una crescita soprattutto nella scuola di primo grado. Non so se sempre i genitori la percepiscono, ancora scorso anno si lamentava di alcune frasi da parte delle insegnanti" anche per l'impegno costante verso la promozione della formazione presso il proprio istituto "io sto facendo formazione, sugli aspetti metodologici. Sto mantenendo l'incontro tra docenti di ordine diverso e discipline diverse perchè si devono incontrare, vedere, parlare per poter poi costruire" e alla partecipazione attiva e collettiva dei docenti "da alcuni anni riesco a far deliberare formazione obbligatorie dove tutti partecipano, così tutti fanno la formazione, io ho utilizzato gli strumenti contrattuali, tutti hanno intrapreso e portato avanti passi insieme". Le proposte per migliorare la qualità dei processi inclusivi riguardano il potenziamento della formazione e dell'introduzione di nuove modalità in tale prospettiva "le pratiche educativo didattiche, molti docenti hanno formazione frammentata, Sono contenta di essere sede di tirocinio, cosa che il Fermi non è ma che sarà prossimo anno. E' un momento di apertura, perchè non sfruttarlo, come opportunità. Quest'anno abbiamo deciso di fare solo autoaggiornamento, rivediamo cosa abbiamo imparato. Qui abbiamo creato anche un centro di interesse, superati i gruppi disciplinari, per riattivare gli interessi, per incrementarli e narrarli". Il ruolo del dirigente scolastico in relazione ai processi inclusivi è fondamentale perché orienta la

comunità scolastica *“il dirigente deve essere presente ai PEI, che collabora per costruire Progetto di vita. Io sono una di quelle dirigenti che acconsente anche supervisioni esterne: chiedo di essere attenti nell’osservare gli alunni tramite screening, successivamente ne parliamo e contattiamo la famiglia. Partecipo anche io, in prima persona, per avviare un percorso condiviso. Questa è la parte più difficile, poi elaboriamo il PDP e facciamo in modo che diventi realmente operativo. Proponiamo strategie educative di tutoraggio e cooperative, lavorando per gruppi, con sociogrammi, ruoli e attività predefinite. Mi piace vedere lavorare sul drive, offrire gli strumenti a tutti in quanto la lezione frontale non è superata, ma viene dato spazio a diversificate, graduate e differenziate strategie rivolte a tutti gli alunni”*.

Prof.ssa A. Scimone - IC “A. Olivieri” di Pesaro

La scelta di diventare Dirigente nasce dalla storia personale ed esistenziale *“nel 2011 avevo deciso di cambiare la mia esistenza, di capovolgere la mia vita e quindi la scelta di una località molto più seria rispetto a quella dalla quale provengo, cioè la Campania. Ho scelto una città nella quale il sociale fosse molto forte, molto marcato”*, oltre che da motivazioni professionali. *“Dopo oltre dieci anni di insegnamento di storia e filosofia ho deciso di intraprendere una carriera di dirigente scolastico. Ho tenacemente difeso una forma di giustizia per quanto riguarda il ricorso rispetto al fatto che in un primo momento eravamo stati esclusi e poi non mi sono pentita di aver scelto di fare la dirigente”*. L’idea di scuola alla quale ispira il suo operato fa riferimento ad *“una scuola democratica in cui ciascuno mette ciò che sa fare, è quella più complessa perchè quando dai carta bianca ad alcuni professori che lamentano la disattenzione del loro dirigente scolastico comprovi che molti poi non sanno fare, non sanno organizzarsi. Io condivido la mia delega con gli insegnanti”*. I vissuti legati allo svolgimento del ruolo di Dirigente sono molto positivi in quanto tale figura è caratterizzata da capacità non esclusivamente manageriali, ma da una *leadership* educativa che si inserisce in un contesto prevalentemente corale *“il mio lavoro proprio perché condiviso credo mi piaccia ma non ho ancora deciso perchè mi sento in evoluzione, tra molestie burocratiche, impegni sopra le possibilità umane. Mi piace perché lo condivido, perché le mie idee possono essere reificate dagli altri, non mi appartiene la sfera autoreferenziale. Il dirigente scolastico a mio avviso è un docente tra i docenti, nel consiglio di istituto è un consigliere. I punti di forza sono l’idea di essere al vertice di una struttura orizzontale, un vertice in cui tutti sono al vertice”*. Le considerazioni sul livello di inclusione nell’istituto di appartenenza riguardano le collaborazioni e le strategie metodologiche attuate per potenziarne la qualità *“l’inclusione non ha mai una definizione numerica, non si fa mai abbastanza, nella mia scuola da quando la dirigo, ho imposto la presenza all’interno dell’istituto di una forma di attenzione rivolta ai bes e ai dsa tramite un’associazione esterna. Abbiamo*

lo sportello di ascolto per i ragazzi, abbiamo arruolato anche una mediatrice scolastica, abbiamo attivato dei corsi per i docenti finalizzati ad affrontare i disturbi specifici dell'apprendimento. Abbiamo pensato a forme laboratoriali che possano includere il disagio, i diversamente abili in relazione con i ragazzi del gruppo classe.” La Prof.ssa A. Scimone sostiene che i processi inclusivi riguardano tutti gli alunni e richiamano inevitabilmente una didattica aperta, laboratoriale che tenga conto delle potenzialità delle diversificate intelligenze presenti in classe. *“L’inclusione è difficile da realizzare perché ci sono delle indicazioni a cui far riferimento, vanno tenute presenti le competenze e questo lede terribilmente il percorso. Quando includi devi pensare a diversi alunni disabili, l’attenzione da prestare ai «BES» e in più i disturbi specifici dell’apprendimento. Ogni insegnante si ritrova a dover gestire eterogeneità, che è sicuramente una ricchezza ma anche una difficoltà per l’insegnante. L’idea di inclusione deve partire da un cambiamento sistemico, bisognerebbe rivoltare la didattica, predisporre una didattica laboratoriale, H. Gardner quanto pesa? Io devo includere la disabilità dal punto di vista laboratoriale, dovrebbe esserci una didattica onnicomprensiva”.* Al fine di promuovere reali processi inclusivi l’istituto deve sinergicamente creare rete con il territorio che *“deve entrare nella scuola, deve aiutare e sostenere la scuola, deve mettere a disposizione, deve agire come si fa in Germania dove l’alternanza scuola, lavoro, parte già dalla scuola secondaria di primo grado”.*

Prof.ssa Gabriella Romano - IC “N.M. Nicolai” di Roma

La formazione pedagogica assume un ruolo importante all’origine della scelta di diventare Dirigente, pur non essendo un obiettivo chiaro sin da subito *“ho insegnato per 25 anni nella scuola elementare pur provenendo dal liceo classico. Dopo la laurea ho conseguito l’abilitazione magistrale perché mi piaceva l’insegnamento ed in seguito, quasi casualmente, ho superato il concorso per Presidi e mi sono trovata a svolgere tale professione”.* L’esperienza iniziale come docente influenza il ruolo attuale di Dirigente e contraddistinto dall’impronta educativa *“sto cercando di fare la dirigente con l’occhio con cui facevo l’insegnante, quindi fondamentalmente con l’occhio ai ragazzi ai bambini, adesso appunto in questo istituto comprensivo abbiamo questa fascia dai 3 ai 14 anni quindi diciamo che questa era la mia motivazione esistenziale esistente, poi di fatto la dirigente sta’ nel percorso insomma”.* La Prof.ssa G. Romano osserva che il suo ruolo corre il rischio di essere sbilanciato tra gli aspetti amministrativi e quelli didattici *“il nostro mestiere sta molto cambiando, è molto più centrato sull’aspetto manageriale. Fortunatamente ho una segreteria e un direttore dei servizi amministrativi che fa bene questa parte di lavoro, quindi mi consente di continuare a guardare la didattica a seguire complessivamente tutti gli aspetti del sistema scuola”.* Avendo assunto il ruolo

dirigenziale nel 2007, dopo l'avvio dell'autonomia scolastica, la costruzione di un progetto di scuola ben visibile nel territorio di riferimento è l'obiettivo principale della sua mission *“è costruire questa comunità che è fatta dei bambini e delle bambine, dei ragazzi, degli insegnanti, degli operatori scolastici, dei genitori, degli attori sul territorio, delle associazioni che costruiscono un progetto culturale che non è la somma dei singoli progetti. Nel nostro PTOF l'idea di comunità è al centro dell'azione culturale e formativa, infatti il titolo è “Un progetto di scuola” e non “La scuola dei progetti”. L'aspetto amministrativo ed economico burocratico e legale, dovrebbero essere le gambe in grado di alimentare questa visione”*. L'idea di una scuola efficace ed aperta è testimoniata dalla scelta di realizzare progetti educativo-didattici con il metodo della cooperazione educativa che offre visibilità e qualità culturale *“abbiamo una collaborazione con i genitori molto buona. Se fai loro determinate proposte contribuisce ad educarli. Nella scuola che frequenta tuo figlio c'è una biblioteca aperta, il preside disponibile all'incontro, insomma tante cose che servono a cambiare la qualità della vita, soprattutto per quella fascia di utenza che questo tipo di visione o di possibilità non l'avrebbe in partenza. L'impegno è il sasso che va nell'acqua e allarga i cerchi!”*. Riguardo l'orientamento inclusivo dell'istituto, si evidenzia l'esigenza di *“mantenere sempre viva la visione inclusiva. Noi la 170/10 l'abbiamo inserita in un percorso metodologico di continuità con la scuola dell'infanzia perché è importante valorizzare con continuità specifici percorsi: i DSA hanno bisogno di questa modalità sottesa ad una visione progettuale ampia”*. Il progetto di vita degli alunni assume una fondamentale importanza in un contesto territoriale con il più alto tasso di dispersione scolastica della città. In questo senso, la scuola si è attivata per sviluppare forme di orientamento efficaci *“finita la terza media noi ci occupavamo poco delle scelte degli alunni, adesso, invece, stiamo anticipando in seconda media, stiamo cercando di capire chi sono, che cosa vogliono fare, anche sui livelli delle aspettative delle famiglie”*.

Figura strumentale per l'inclusione IC “A. Olivieri” di Pesaro

A livello biografico la scelta di diventare docente è scaturita dall'esperienza post-concorsuale dell'anno 2000 in quanto alla laurea in Scienze della comunicazione sono seguiti gli incarichi di supplenza per un decennio anche fuori regione che ha permesso un trasferimento dalla Campania alle scuole di Pesaro. *“Durante le supplenze ho partecipato al test a scienze della formazione primaria che mi ha aperto la strada alla mia seconda laurea in Urbino e all'abilitazione come insegnante di sostegno. Poi l'immissione in ruolo è avvenuta 3 anni fa, nella graduatoria del sostegno e mi sono ritrovata qui, ho continuato i miei studi musicali di pianoforte presso il Conservatorio della città di Pesaro”*. La scelta di diventare docente di sostegno è stata, quindi, una felice opportunità perché *“ho la fortuna di lavorare in un team molto efficace dove ognuno di noi è*

singolare, ha delle competenze specifiche e direi che siamo tutti molto complementari e ognuno ha le proprie peculiarità, però allo stesso tempo abbiamo l'idea che non ci sia l'insegnante della disciplina, l'insegnante del bambino ma siamo tutti insegnanti di tutti e aperti ad ogni tipo di esperienza quotidiana; per cui questo è sicuramente un punto di forza". Le criticità riguardano, in generale, l'idea riduttiva del ruolo dell'insegnante di sostegno legata al singolo bambino con "bisogni educativi speciali". In realtà la scuola inclusiva dovrebbe prevedere *"la partecipazione a 360° da parte di tutti i componenti, dove ci sia un rapporto orizzontale tra pari e dove ci sia partecipazione emotiva da parte dell'adulto capace di mettersi in relazione all'alunno, non dimenticando la propria autorevolezza. La scuola inclusiva, oggi, deve tener conto di molti fattori ed è fondamentale che sia aperta verso l'esterno, verso la vita dell'alunno anche al di fuori della scuola"*. Il ruolo della figura strumentale per l'inclusione, condotta da 3 anni, è vissuta con senso di responsabilità verso la costruzione di un'identità professionale salda *"Nel momento in cui ho acquisito continuità operativa all'interno dell'istituto, mi è stata offerta la possibilità di assumere il ruolo di figura strumentale che mi permette di apprendere, di partecipare sempre con una visione propositiva e proiettata in una dimensione di formazione. Il mio ruolo principale è quello di mediatrice e portavoce dei bisogni, oltre che di filtro informativo nei riguardi della scuola secondaria di primo grado"*. La valutazione del livello di inclusione dell'IC va costruito gradualmente mediante un lavoro attento e continuativo su ogni singolo aspetto della vita scolastica quotidiana *"durante gli incontri formali, ad esempio durante il GLI, ci confrontiamo su varie problematiche, anche progettuali, con i colleghi. Nel mio contesto il livello di inclusione è in progress. A mio parere il livello è accettabile, pur nella consapevolezza che c'è tanto da lavorare ma credo che in questa scuola, essendoci un numero elevato ed eterogeneo di alunni con diverse difficoltà, tutto questo forse induce anche noi ad attivarci continuamente a trovare strategie inclusive rinnovate"*. La promozione di progetti inclusivi attivi richiede riorganizzazione di spazi-tempi a favore di un reale cambiamento *"credo ci sia bisogno di ripensare a degli spazi e a dei tempi in cui si possano avere maggiori possibilità di attuare esperienze concrete e di diverso tipo come quella dell'aula di musica, un'aula in cui ci sia in dotazione un maggior numero di strumenti che i bambini possano liberamente utilizzare"*. Al fine di attivare un processo inclusivo più incisivo è auspicabile una maggiore frequenza degli incontri e degli scambi tra docenti ed esperti esterni per rivedere prassi e consuetudini educativo-didattiche. In tale prospettiva *"è fondamentale la formazione continua, la messa in discussione quotidiana, il confronto costante con i colleghi. Molte volte è necessario reinventarsi in base alle necessità, scoprire nuove strategie relazionali e didattiche, è un lavoro in evoluzione e molto creativo"*. La figura strumentale per l'inclusione è percepita come importante perché è un ruolo che richiede attenzione continua alle necessità dei singoli alunni e la capacità di farsi portavoce dei loro bisogni. Il rapporto con le famiglie degli alunni con "BES" è costruito su un positivo e fiducioso dialogo supportato dal team dei

docenti orientati a non agire singolarmente ma secondo una visione comune, un confronto continuo adottando uno stile educativo-relazionale flessibile. *“Il lavoro più grande è quello che si attua con le famiglie, non solo legate al supporto ma come aiuto per affrontare l’idea del Progetto di vita, aiutare le famiglie a costruire un percorso adeguato e personale. Dal nostro punto di vista credo che sia fondamentale il collegamento tra gli ordini di scuola”*. Riguardo la cooperazione e la corresponsabilità tra i docenti curricolari e specializzati *“credo sia importante dare la possibilità all’insegnante di sostegno di poter gestire la classe nelle varie situazioni didattiche e il rinforzo positivo può avvenire dal momento in cui ci sia un continuo scambio di ruoli. Quando ci si mette nei panni del bambino, quanto ci si immedesima nelle sue difficoltà, cambia la prospettiva mediante la quale vediamo le situazioni. Personalmente aver lavorato con la classe mi ha aiutato a non perdere mai la percezione dell’alunno con “BES” all’interno di un sistema nel quale un bambino ha diritto ad appartenere. Allo stesso tempo penso che sia importante per le insegnanti curricolari vivere un’esperienza di questo tipo come insegnante di sostegno, perché offre maggiori possibilità ai docenti di collaborare e di trovare degli obiettivi pertinenti a quelle che sono le necessità dei vari alunni”*. Come considerazione conclusiva *“ho avuto la fortuna di incontrare delle colleghe motivate ed energiche verso una professione insostituibile nella società. Mi auguro che nel tempo la scuola riacquisti grande valore quale strumento positivo che possano avere i nostri alunni per essere persone migliori”*.

Figura strumentale per l’inclusione IC “G. Pomodoro” di Orciano (PU)

La scelta di diventare docente è stata la conseguenza dell’interesse per i bambini con problemi in qualità di psicomotricista. L’esordio nel mondo della scuola è avvenuto tramite l’interessante incarico come docente di sostegno nei confronti di un alunno sordo. Il lavoro come insegnante specializzata è gratificante *“mi fa sentire bene, non sono mai passata al ruolo di docente curricolare: mi permette di aggiornarmi, di non focalizzarmi su un’unica attività. Alla fine del percorso, come quest’anno con l’alunno di Orciano, tiri le somme alla fine dei 5 anni e vedi che effettivamente i passi sono piccoli, poco tangibili ma puoi, comunque, incidere e dare un contributo”*. I punti di forza del ruolo del docente di sostegno è avere una visione sistemica, a 360° della classe, mentre le criticità riguardano lo scambio dei ruoli che non avviene con tutti i colleghi *“bisogna vedere chi hai accanto e che cosa ti permette di fare, il mio intervento a volte può essere limitato e non tutti gli insegnanti sono capaci di coglierti come risorsa, se sempre tu che devi chiedere, che devi dire, possiamo fare questo, vogliamo fare altro. L’insegnante di sostegno ancora fatica a trovare un’adeguata collocazione, però l’età e l’esperienza aiutano a migliorare le situazioni scolastiche”*. L’idea di scuola inclusiva è simboleggiata dall’allestimento dell’aula con i banchi a ferro di cavallo che consente ai docenti e agli

alunni di praticare una comunicazione aperta e circolare *“è una scuola mobile, fluida dove guardi, osservi e non stai seduta, una scuola che ti permette di vedere i bambini. Per sviluppare l’inclusività è importante sapere in anticipo che cosa si andrà a fare per essere più pronto e preparato rendere accessibile a tutti le attività secondo una progettualità, anche laboratoriale, corale e aperta”*. La figura strumentale per l’inclusione viene percepita in maniera positiva dai colleghi che la ricercano e si confrontano con essa. Nello specifico *“da 12 anni vado a somministrare lo screening: chi ha problemi in terza e in quarta mi chiama, mi chiede i materiali, cosa può fare. I docenti ti chiedono le risorse didattiche e io mi sento nel pieno del ruolo, non ho mai avuto problemi”*. Il livello di inclusione nell’IC sembra buono, infatti le famiglie sperimentano concretamente la disponibilità da parte del corpo docente: *“penso che noi facciamo tanto, ne parliamo, ci aggiorniamo, anche se dobbiamo ancora coinvolgere maggiormente chi ci è intorno. Negli ultimi anni, tramite i corsi di formazione offerti dal nostro istituto, abbiamo incrementato i processi inclusivi mettendo in pratica strategie cooperative attive che hanno innalzato la soglia e la consapevolezza auto-riflessiva dei docenti”*. Il clima inclusivo nell’IC è favorito dal supporto costante della Dirigente scolastica che ha sempre mostrato attenzione e cura verso le situazioni nelle quali si trovano gli alunni in difficoltà avendo una visione aperta ed accogliente della scuola che stimola le famiglie a comunicare spontaneamente con lei. Gli aspetti scolastici che andrebbero rinforzati in prospettiva inclusiva riguardano *“i corsi pomeridiani, che vengono organizzati, la ceramica, gli altri laboratori sono liberi e gli alunni, insieme ai docenti, partecipano diffusamente. È un modo per interessare tutti gli alunni anche quelli che, dal punto di vista didattico, manifestano dei problemi. Tramite l’attività laboratoriale possono sviluppare potenzialità e linguaggi alternativi. Per il bambino con “BES” che mi è stato affidato il laboratorio è il massimo della creatività perché venendo da una famiglia che ha difficoltà economiche, è in grado di riprodurre e costruire quello che sente tramite il materiale (di facile consumo e di riciclo) messo a disposizione”*. La figura strumentale può, quindi, incidere positivamente sui processi inclusivi e nel rapporto con i genitori degli alunni con “BES” può rappresentare un punto di riferimento che consente il dialogo aperto, pur non essendo l’insegnante di classe. In sintesi conclusiva, *“la passione per l’insegnamento ce l’ho nel cuore. I bambini mi portano a continuare questo percorso che mi ha fatto vivere delle emozioni forti, questo è quello che volevo fare, che faccio, che cerco di fare nel migliore dei modi. Il fatto che mi aggiorni mi fa andare avanti e mi dà la possibilità di aprirmi a nuove esperienze professionali, a nuovi rapporti con altri insegnanti e questo mi permette di essere più aperta alla sperimentazione soddisfacente”*.

Educatrice Roma

L'esperienza del ruolo di educatrice nasce dalla scelta personale di lavorare in cooperativa in ambito educativo dopo aver frequentato tirocini scolastici durante la frequenza all'istituto tecnico per le attività sociali dove si è diplomata nel 2006. Il lavoro viene considerato molto gratificante a livello di rapporto con gli alunni e con i docenti, ma non in ambito economico *“veramente tanti di noi, anche laureati, alla fine decidono di prendere altre strade, perché purtroppo non è un lavoro che permette di fare progetti a lungo termine. Noi educatori rimaniamo tre mesi all'anno senza lavoro che non sono pochi. Se la scuola chiude a Natale o a Pasqua, noi dobbiamo andare in ferie forzate, in periodi fissi. Conosco colleghi che lo fanno perché hanno bisogno di lavorare ma così diventa logorante: è una professione psicologicamente e fisicamente pesante, ad esempio quando ti viene affidata una persona con disabilità motoria devi sollevarla, devi cambiargli il pannolone, insomma ti deve piacere. Ne parliamo spesso coi colleghi che si lamentano ma parlano soprattutto delle condizioni contrattuali, e non del lavoro con gli alunni con disabilità. Anzi ho imparato tantissimo da loro, il lavoro mi ha aiutata veramente tanto. Ho passato un periodo bruttissimo della mia vita, anni fa, sono tornata poi al lavoro che mi ha salvata”*. L'esperienza decennale presso l'IC “N.M. Nicolai” segue quella all'interno di una scuola media molto impegnativa che si trova in una zona fuori Roma, a Casalbruciato, che raccoglie alunni rom e con disabilità che permangono a scuola fino all'età adulta senza la creazione e la realizzazione del loro Progetto di vita *“avevamo disabili molto gravi e parliamo di un'utenza veramente complessa: frequentavano 3 anni poi venivano bocciati e rifacevano ogni 3 anni il ciclo, quindi 3 anni, non tornavano all'anno precedente, facevano 6 anni, quindi uscivano che avevano 20-22 anni”*. I punti di forza del lavoro di educatrice riguardano la possibilità di lavorare in team nella struttura scolastica mentre le criticità sono riferibili alle problematiche degli alunni *“dipende sempre dall'utenza che ti viene affidata e dalla classe in cui ti trovi ad operare. A volte non è tanto difficile l'utente che ti trovi ma la classe ma l'inserimento dell'alunno nel contesto. Se la classe non collabora o esistono delle problematiche di tipo educativo, il lavoro diventa complesso. Il lavoro in sé per sé, varia molto e dipende sempre da chi ti trovi di fronte”*. Rispetto ai primi anni di lavoro, oggi esiste maggiore sensibilizzazione nei confronti della diversità che veniva considerata un elemento di disturbo *“ora c'è maggiore inclusione perché gli alunni con disabilità non stanno più chiusi in una stanza ma hanno la possibilità di interagire giustamente coi coetanei”*. La figura dell'educatrice nella scuola è fondamentale in quanto assume un ruolo di rilievo per l'alunno con “BES” e anche per i docenti, anche se a volte *“viene un po' sottovalutata, non si dà la giusta importanza perché non sei un insegnante, perché tu fai parte di un privato, di una cooperativa, vieni da fuori, non appartieni al sistema scolastico”*. Gli elementi che andrebbero potenziati per promuovere una maggiore inclusione riguardano i specifici bisogni educativi di ogni alunno che, in parte, vengono

soddisfatti mediante la didattica laboratoriale alla quale partecipa anche l'educatore che ha un ruolo attivo nei processi inclusivi *“il bambino molto spesso dimostra difficoltà a relazionarsi, per cui ha bisogno di una figura di riferimento che può essere l'educatrice che lo accompagna durante le attività scolastiche e gli facilita l'interazione con i compagni di classe. A volte i coetanei non si rendono conto delle problematiche che la disabilità comporta: i bambini non hanno profonda conoscenza della disabilità perché molto spesso i genitori non ne parlano. L'educatrice dev'essere brava a non influenzare troppo il bambino che deve, comunque, fare le cose in modo autonomo e deve cercare di relazionarsi per come si sente e riesce a fare”*. Il rapporto tra l'educatrice ed i genitori è generalmente distanziato perché non il contatto che si crea non è significativo come quello tra genitori e docenti *“a volte ho trovato dei genitori che mi hanno trattata benissimo, con i quali ho avuto un ottimo rapporto. Andavo pure a lavorare di pomeriggio se avevano bisogno, come assistente domiciliare privata. In questi casi si crea un buon rapporto di fiducia, mentre ci sono altri genitori che quasi ignorano che il loro figlio abbia delle difficoltà e/o problemi. Di conseguenza non accettano neanche la figura dell'educatrice perché reputano che il figlio non ne abbia bisogno”*. Per poter ovviare a situazioni critiche che mettono a rischio la pianificazione del Progetto di vita degli alunni con disabilità è necessaria la presenza di strutture ad hoc con operatori specializzati che prendano in carico le persone diverse in quanto molto spesso vengono lasciati soli dalla famiglia d'origine. Per quanto riguarda la figura dei docenti curricolari e di sostegno è possibile incrementare la collaborazione e la cooperazione con loro *“cercando sempre di trovare un equilibrio tra quelle che sono le loro esigenze e le mie. Io sono sempre quella che cerca di mediare, se una cosa non va bene cambio strategia. Mi dicono “guarda, Veronica, questa cosa magari con questo bambino non va bene”. Non rendendomene conto le ringrazio per l'aiuto. Così in classe quando si sta svolgendo un compito, l'alunno che ho in carico io non è in grado di svolgere quella determinata tipologia di attività, chiedo di fare qualcos'altro, quindi cerco altro materiale”*. C'è ancora molto da fare per migliorare i contesti scolastici in ottica inclusiva *“bisognerebbe parlarne più spesso, fare degli incontri. È importante parlarne perché tutt'oggi c'è qualche sacca di ignoranza sulla tematica della diversità perché non c'è accettazione diffusa”*. In sintesi conclusiva l'impegnativo lavoro di educatrice assume soprattutto una connotazione affettiva *“c'è un bambino in classe con la maestra Gabriella che è molto legato a me, a volte si appiccica, mi bacia mi abbraccia, io gli dico basta e lui “ma io ti voglio bene!”*

Educatrice IC Orciano

- Per quanto riguarda l'esperienza professionale su quali elementi sia caratteriali, personali che esistenziali hai maturato la scelta di diventare educatrice?

“Hanno inciso molto, ho l’indole a preoccuparmi di pensare al prossimo, c’è stata una esperienza quando facevo le medie, siamo andati con la parrocchia a “Casa Serena” di Bellocchi (Fano - PU), così di punto in bianco mi hanno detto, “tu fa mangiare per quella ragazza”, era una ragazza allettata che apriva solo la bocca. Non mi sentivo di aver fatto chissà cosa e ho pensato “voglio passare la vita ad aiutare gli altri”. Ho realizzato anche un viaggio in Africa sulla base di tale predisposizione”.

- L’aiuto all’altro l’hai riversato poi in ambito scolastico

Sì, ho conseguito la laurea in Scienze dell’Educazione approfondendo gli studi teorici. Avrei preferito lavorare con i bambini del nido, ma avendomi contattata una cooperativa lavoro da 4 anni a livelli più alti, mi piace ugualmente. La cooperativa a settembre mi contatta e mi affida degli alunni da seguire, sia ad Orciano che alle superiori di Fossombrone.

- Conosci bene l’ambito scolastico. Il tuo lavoro come lo consideri, come ti fa sentire? Lo ritieni gratificante?

A me piace molto, è gratificante, mi sento realizzata nonostante lo stipendio non sia alto.

- Immagino che il vostro stipendio sia ridotto nonostante il vostro ruolo sia molto importante ma sottopagato. Ti fa sentire così bene e sei soddisfatta, riesci a descrivermi il tuo lavoro pensando ai punti di forza e ai punti di debolezza e alle eventuali criticità?

“I punti di forza per quanto riguarda la mia esperienza sono stata fortunata perché ho avuto sempre insegnanti di sostegno che mi hanno affiancato tantissimo fino ad ora, quindi anche a riuscire a collaborare con gli altri insegnanti, l’essere presa in considerazione all’interno della classe, l’essere coinvolta sono tutti punti di forza. Riguardo le criticità non saprei”.

- Hai avuto difficoltà con qualche famiglia oppure hai incontrato qualche situazione scolastica problematica?

“Devo essere sincera no, forse una cosa che mi dispiace e non poter partecipare al PEI, alle verifiche finali, perché devo seguire gli alunni e non posso lasciarli in classe. E’ un discorso che riguarda la cooperativa. Vorrei partecipare a corsi di aggiornamento: ho saputo da un insegnante di sostegno del calendario degli incontri di formazione ai quali posso partecipare anche io ed ho preso subito contatto perché mi fa piacere andare. L’Università mi ha offerto una preparazione molto teorica con argomenti non utili per il lavoro che svolgo, però sono sempre alla ricerca di aggiornamenti”.

- La tua idea di scuola inclusiva qual è? Riesci a identificarla? E' una realtà possibile?

“Secondo me sì, le scuole che sto frequentando possono essere a mio parere anche esempio di scuole inclusive. Vedo insegnanti che si adoperano in tutto per includere gli alunni. Io sto sempre in classe e il bambino pure”.

- Come percepisci o viene percepita la figura dell'educatore in senso lato, il suo ruolo?.

“In questo istituto viene percepita in maniera positiva ed utile perché c'è una collaborazione continuativa a livello di immagine così esterna. Qualche genitore non è contento che io mi posizioni accanto al figlio e mi ha consigliato di muovermi in classe”

- Utile come figura educativa in senso lato?

“Utile per tutto il gruppo-classe. Stando molto in classe ed avendo una posizione diversa rispetto all'insegnante riesco a vedere sfumature che l'insegnante non vede perché deve controllare venti persone io invece, dal mio osservatorio, ho la possibilità di vedere il resto della classe. Mi è capitato di fare degli interventi a favore di tutta la classe e di confrontarmi con le insegnanti”.

- Com'è il livello attuale di inclusione in questo istituto?

“Molto alto. Ad esempio, seguo un ragazzo che frequenta questa scuola ma lo seguo a casa privatamente, non c'entra la cooperativa. Con lui ho vissuto un'esperienza difficile da gestire perché i genitori si lamentavano, io non potevo intervenire perché non è il caso che mi è stato affidato a scuola. Abbiamo fatto fatica a casa a seguirlo nei compiti, nel modo di studiare perché aveva un'insegnante inesperta”.

- Globalmente percepisci un orientamento inclusivo nei docenti, nella dirigente, nei colleghi educatori, nel contesto scolastico generale?

“Non so se dipende dalla figura dell'educatore ma, ad esempio, capita spesso che ci viene detto ‘questo a te non ti è dato di sapere, queste son informazioni che non ti servono’. In realtà è bene conoscere la storia familiare e il passato dell'alunno per capire le problematiche attuali e il profilo di funzionamento. In alcune situazioni mi sento limitata, tirata fuori perché non ho accesso informativo”.

- Essendoci una condivisione parziale, avresti bisogno di avere anche elementi su cui riflettere.

“E' successo che un bambino aveva delle crisi, ma non sapendo l'origine del problema mi sono preoccupata. Avrei avuto bisogno di conoscere informazioni utili per lavorare

meglio. Questo è un limite, un muro che mi preclude di sapere perché non sembra essere di mia competenza”.

- Quali elementi andrebbero attivati per promuovere processi inclusivi più ampi in questo istituto? Hai proposto maggior coinvolgimento nelle informazioni e della storia del bambino.

“Non so prevedere degli incontri, si parla di team di lavorare ma l’educatore non viene contattato, non rientra nel suo monte orario però sarebbe utile per lavorare insieme, tutto quello che scaturisce da questi incontri può essere condiviso per collaborare al meglio”.

- Cosa ritieni urgente verificare per attivare un processo inclusivo più incisivo a livello di metodologie, di organizzazione, di pratiche educativo/didattiche, il collegamento con le istituzioni, ecc.?

“In questo istituto sono seguita da un insegnante di sostegno che porto sul palmo della mano perché è fantastico. Sotto la sua guida mi sento appoggiata ed attiva perché mi chiede consigli e mi coinvolge nella didattica. Ho frequentato un corso sulla dislessia, sulle metodologie innovative di cui lui fa largo uso e mi ha aperto un mondo nel modo di fare, mi sta insegnando tanto. In altre realtà se devo fare il confronto, qualcosa da migliorare c’è, è successo quest’anno che degli insegnanti non camminassero nella stessa direzione, quindi il bambino e tutta la classe ne ha risentito. C’era un modo di fare tra gli insegnanti diverso, a volte anche contraddittorio, infatti solo adesso a fine anno, hanno trovato una linea comune da adottare, in breve tempo i risultati si sono visti, però c’è stato bisogno di lavorarci. Ritornando al bambino che seguivo a casa, ne ho parlato anche con Massimiliano che mi ha detto come mi devo comportare, perché comunque a casa questi genitori sono arrabbiati, sentono che il figlio non è seguito, e all’insegnante di sostegno hanno affidato all’interno della stessa classe un altro alunno. L’ho visto lavorare anche con un bambino straniero oltre a quei due che doveva seguire, è una realtà un po’ difficile”.

- Viene praticata qualche metodologia innovativa, di tipo laboratoriale?

“A Mondavio propongono laboratori una volta a settimana nel pomeriggio, no, quello che dico forse tutti questi ragazzi che seguo, seguono la programmazione della classe quindi, anche l’esigenza di adottare strategie particolari non mi riguardano in questi anni, comunque le ore che faccio io sono inferiori che fa l’insegnante, quindi io del lavoro che fa l’insegnante non sempre ne sono a conoscenza. Anche se in classe c’è la LIM, prevalentemente la lezione è frontale. In generale, gli insegnanti riescono ad alternare attività diverse, ad esempio in scienze fanno gli esperimenti, riescono ad alternare lezioni frontali con attività manipolative, ricreative”.

- Quanto incide la figura dell'educatore in relazione ai processi inclusivi? Ha un ruolo preponderante, necessario, o se ne potrebbe fare a meno?

“No a meno no, dipende come lavora l'educatore, in alcuni casi sono costretta a stare a fianco del bambino che seguo però se l'educatore gira per la classe si respira un clima diverso, il bambino stesso no si sente etichettato, la classe ti coinvolge, ti chiama. Secondo me l'educatore dovrebbe avere questo ruolo, poi dipende se ha una situazione grave, deve stare lì, però io per lo meno cerco sempre di non concentrarmi solo su di lui, ma di farlo interagire con il resto della classe e qui ho sempre avuto l'appoggio degli insegnanti”.

- Per quanto riguarda gli studenti BES, qual è il tuo rapporto con quelli che hai in carico e con le famiglie?

“Il rapporto è positivo, con le famiglie anche se non sono sempre in contatto rispetto all'insegnante di sostegno che fa da tramite. Riesco a conoscere i genitori, in alcuni casi. Dipende dal tempo che seguo il bambino, per esempio, con la mamma del bambino che seguo dalle elementari ho un buon rapporto e mi scrive quando lui manca, perché quando manca io non dovrei venire a scuola, altri genitori che fanno a meno di conoscermi, ma non so se sono io a dover chiedere un incontro per conoscerci perché so che una volta che hanno preso contatto con l'insegnante di sostegno. Se i genitori hanno piacere di incontrarmi mi rendo disponibile”.

- In che modo intendi contribuire alla partecipazione attiva degli alunni con “BES” all'attività scolastica, il tuo contributo personale come si esplica?

“Praticamente sto cercando di seguire la progettazione, semplificando le cose che vengono dette, stamattina hanno consegnato una scheda che hanno dato a tutta la classe, io l'ho semplificata nel quaderno. Se ci sono le verifiche non tenerlo fuori ma prepararla più semplificata, però l'impegno maggiore è a carico dell'insegnante di sostegno. Io non ho piena autonomia, ma ho piacere così perché le ore che ho, sono poche rispetto all'intero orario, quindi ho bisogno delle dritte dall'insegnante di sostegno. Massimiliano è molto presente e capita che ci incontriamo anche nel cambio dell'ora, quindi lui mi lascia detto cosa debbo fare mentre a San Michele non incrociandoci con gli orari non ci vediamo mai, io arrivo e si fa quello che fa la classe”.

- Come educatrice quali strategie hai condiviso, hai proposto, vorresti proporre per valorizzare il progetto di vita degli alunni?

“Proposto niente perché la mia esperienza è limitata, però mi è capitato di affiancare alle superiori a Fossombrone dei ragazzi che si affacciavano al mondo del lavoro, quindi si accompagnava il ragazzo al Conad a fare qualche ora oppure, faccio anche il centro

estivo qui a Orciano e mi hanno affidato la ragazza che seguivo a scuola perché era della zona e per lei era un'esperienza lavorativa e vedere un po' quello che sarebbe stato il suo futuro. Mi riferisco a ragazzi grandi, questa ragazza sta sempre a casa e questa possibilità che gli hanno dato ha consentito la collaborazione tra la scuola con il comune. E' stato bello che anche l'insegnante di sostegno è venuta spesso a Orciano a parlare con l'assistente sociale, ai genitori ha fatto piacere”.

- Come pensi di rinforzare la cooperazione, la collaborazione tra la tua figura e quella dei docenti sia curricolari che di sostegno?

“Con gli incontri come team, la possibilità di partecipare al PEI, io lo farei anche se sono pagate o meno solo che loro stamattina fanno tutti il PEI e quando suona io devo tornare da Stefano, quindi mi dispiace sapere che c'è il bambino solo in classe e io sono al PEI, sono cose utili entrambi però la cooperativa sa che io devo stare con quel ragazzo e non posso andare al PEI, se mi capita di avere un'ora libera vado volentieri, posso venire a conoscenza della programmazione, in alcuni casi il lavoro me lo prepara l'insegnante di sostegno, in altri casi devo un po' inventarmi di volta in volta e quindi chiedo all'insegnante, tipo, qual è la nazione che dovrò fare dopo, quindi preparo il lavoro, però sapere gli argomenti da trattare, comunque devo sempre avere il placet dell'insegnante di sostegno.

Genitore alunno con “BES” Pesaro

- Che classe frequenta suo figlio e quali sono i suoi bisogni educativi speciali?

“Mio figlio frequenta la quinta ed i suoi bisogni sono la relazione con gli altri, un assoluto bisogno che ha. La relazione con gli altri è molto difficile perché è molto chiuso e crescendo non si sente pari agli altri. Non si sente al loro livello e si chiude molto in se stesso e vuole stare da solo, non cerca le compagnie. Questa è la cosa più difficile che è in lui”.

- Vuol dire che nemmeno se sollecitato parla? Rimane in casa e non le chiede di uscire il pomeriggio con qualcuno?

“Lo devi trascinare e devi fare un discorso lungo per farlo uscire fuori oppure gioca con i più piccoli, perché gli dà più sicurezza. L'unica cosa che fa volentieri è andare a basket, però frequenta anche lì bambini più piccoli di lui di un anno. Con questi bambini a scuola ha una relazione diversa. Quest'anno pensavo di portarlo in un altro centro dove sono tutti come lui per vedere come va. Il basket gli piace molto. Quando arrivano i risultati gli piacciono. Se non arrivano i risultati non accetta. Per lui ci devono essere dei risultati altrimenti una tragedia. A scuola in palestra per parecchio tempo ha fatto da matti perché

non sempre sei bravissimo a fare una cosa e lui non l'accetta. Esige di fare bene subito perché altrimenti gli altri lo prendono in giro. Lui non lo sopporta deve imparare a reggere le frustrazioni, a parlare, a rispondere, a non essere violento perché a volte è anche violento (anche se raramente). Si deve rendere conto che non tutto va sempre bene. Lui questa cosa non l'accetta deve essere perfetto in tutto per poter essere accettato dagli altri”.

- Questo atteggiamento può dare problemi ma è bello perché è motivato. Lui ha un ideale che vuole raggiungere. Al momento della diagnosi quanti anni aveva suo figlio e chi gli l'ha comunicato? Non l'abbiamo detto, che diagnosi ha?

“Non so come spiegarlo ma ha problemi di sviluppo in generale. L'abbiamo notato quando è andato alla scuola dell'infanzia, le maestre hanno notato che lui non parlava, non diceva nemmeno una parola. Mi hanno consigliato di andare da un neuropsichiatra perché i tempi sono un pò lunghi rispetto al privato”.

- Eravate preoccupati in casa?

“Preoccupati sì però il pediatra dal quale eravamo andati ci diceva che soffriva di bilinguismo perché noi essendo albanesi, aveva dovuto iniziare a parlare una nuova lingua. Allora per un periodo ho provato a parlare solo una lingua, in italiano però non veniva fuori niente. Allora a 2 anni e 8 mesi è andato alla scuola dell'infanzia e le maestre piano piano parlando mi hanno consigliato questo percorso, tramite la pediatra, abbiamo iniziato il percorso di logopedia: ha cominciato a parlare a 4 anni, le prime parole le ha dette a 4 anni. C'è stata una rete di aiuti oltre alla figura della logopedista sono intervenuti il neuropsichiatra la psicologa. L'ho fatto seguire anche privatamente perché senti in giro di tutto, ognuno dice la sua e come genitore sei spaventato, sei traumatizzato”.

- Vi siete subito attivati per aiutarlo

“Sì, sono contenta di non aver ascoltato i pareri di molte mamme che dicono “non puoi fare queste cose altrimenti tuo figlio rimane macchiato con un handicap”. Queste cose ora capisco che sono assurde perché mio figlio è stato aiutato ed è migliorato molto. Poi ci sono le cose da migliorare sempre”.

- C'è una grande attenzione. Come le ha comunicato il neuropsichiatra la diagnosi?

“Mi hanno dato un foglio che ho portato a scuola. Risale alla prima elementare perché mio figlio non poteva entrare a scuola senza avere la maestra di sostegno e bisognava fare tutta la pratica”.

- Si è trovato bene suo figlio?

“Sono stata molto fortunata sinceramente. Dalla prima alla terza l’ha seguito una maestra speciale. Poi la maestra Mariella, sono contentissima, di tutto. Non posso lamentarmi e dire niente perché è stato aiutato da parte di tutti. Anche alla scuola dell’infanzia Leo ha avuto delle maestre che mi hanno consigliato al meglio perché ero rimasta traumatizzata e mi chiedevo cosa faccio e cosa non faccio? Non è facile”.

- Qual è l’esperienza riferita al momento della comunicazione della diagnosi? Lei mi ha detto che è rimasta sconvolta, cosa aveva ipotizzato? Qualche idea o preoccupazione se l’era fatta, immagino?

“Ho ipotizzato che sarebbe rimasto indietro, una tragedia il non poter andare avanti. Ci siamo spaventati un bel pò. Noi non abitavamo a Pesaro ma a Osteria nuova, un paesino. Poi ci siamo trasferiti a Pesaro il primo anno della scuola dell’infanzia. Ho parlato con le maestre e le maestre mi hanno detto se potevo fare un sacrificio, l’ultimo anno portalo qui perché serviva tempo per abituarsi ad una nuova scuola dell’infanzia. Per un anno l’ho portato ad Osteria nuova per non perdere l’abitudine. Ho preferito non sradicarlo da un ambiente che già conosceva, aveva la maestra che era un punto di riferimento grande per lui. Avevo pure l’altro figlio appena nato, lo caricavo dietro e lavoravo anche. Ho anche la mamma che mi dà una mano e tiene i figli. La prima settimana di scuola una tragedia, non perché faceva qualcosa di male, ma ci rimaneva male, non conosceva nessuno. Già il cambiamento dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria è stato duro, maestre e amici nuovi”.

- Si è adattato.

“Non me lo aspettavo ma vedevo gli altri bambini che lo trascinavano e lui era contento. L’unico problema che ho avuto, magari quando non voleva andare a scuola c’era qualche motivo di preciso che non me lo diceva. Dovevo scavare in fondo per capire”.

- Quali conseguenze ha avuto la diagnosi di suo figlio nella sua vita, a livello relazionale, economico, lavorativo? Ha avuto delle ripercussioni?

“A livello economico le spese ci sono. Non sapendo di avere diritto, secondo la legge 104/92, ad una rata mensile non ho mai fatto domanda. Ho fatto domanda in terza elementare quando la neuropsichiatra me lo ha detto. Adesso prendo una pensione o rata per Leo, perché lo porto dalla psicologa dappertutto, ai centri estivi. È un bambino che non può stare a casa da solo ma è un bambino che deve fare tante attività. Infatti fa due sport, centri estivi”.

- La sua vita è cambiata, a livello economico avete avuto delle spese in più, a livello lavorativo si è dovuta organizzare per i turni. Ma ha conservato il lavoro?

“I miei genitori mi hanno aiutato per dedicarmi di più ai figli così il lavoro l’ho mantenuto”.

- I suoi genitori sono in Italia? Quando si hanno dei figli i nonni contano tantissimo.

“Sì, mi assicurano uno stipendio al mese. Senza di loro non ce l’avrei fatta. Mio marito lavora tutti i giorni, ha un orario fisso”.

- In questo periodo della sua vita: quanto tempo dedica alle attività di cura ed assistenza di suo figlio, sia per le attività scolastiche che del tempo libero?

“La mattina lo accompagno e tutti i pomeriggi, lo accompagna pure mia mamma allo sport. Quando lavoro il pomeriggio me lo accompagna mia mamma oppure il padre. Dipende dai giorni. Ma la maggior parte delle volte lo accompagno io”.

- Lei ha contatti con tanti gruppi? Scuola-sport, è partecipe nella vita di suo figlio?

“Sì, poi ci tengo, a volte parecchio. Io resto lì, lo guardo di nascosto e vedo cosa fa come si comporta, se mi dice la verità. Quando a volte ha qualcosa che non va anche con il padre ci alterniamo. E’ importante sapere cosa fa perché a scuola le maestre mi riferiscono tutto. Tanto lo so ma negli altri ambienti se non lo vedo non lo posso sapere”.

- Di solito chi prende decisioni che riguardano la cura e l’accompagnamento di suo figlio? Le prendete insieme a suo marito, c’entrano anche i nonni?

“No, quello no. Non chiediamo sempre pareri. Doveva andare dalla psicologa e la maestra mi ha consigliato, poi ne ho parlato con mio marito ed è una cosa che dobbiamo fare per lui. Invece per le cose, cosa facciamo sabato, decidiamo io e mio marito. Per le cose importanti chiedo una parere in più, ma per cose principalmente decidiamo io e lui”.

- C’è condivisione per quanto riguarda la vita di suo figlio in tutti i fronti.

“Assolutamente sì. Poi non ci siamo mai tirati indietro a livello economico anche se a volte nella vita capita, ma io lascio qualcosa indietro ma lui no. Perché soffro nel vedere che non fa come gli altri”.

- C’è apprensione ed attenzione costante, immagino anche per il suo futuro.

“Adesso che va alle medie, una preoccupazione da parte mia grande. Lui è molto contento, sereno, prima era una tragedia se cambiava la maestra, adesso è sereno. La mia preoccupazione è come andrà a finire”.

- Quali elementi considera di particolare importanza per la vita di suo figlio e per il futuro? Su quali cose punta l’attenzione nella vita attuale?

“Il suo modo di essere. La scuola è importante, ma la relazione con gli altri è la cosa che più mi preoccupa. Magari lui è sereno ma lo vedo troppo chiuso, lo vedo preoccupato, più cresce è più vedo agitazione. Non lo vedo tranquillo, in un gruppo nella relazione con gli altri”.

- Lo vorrebbe più inserito nel sociale perché secondo lei questa è una cosa che lui desidera?

“Ho parlato con la psicologa di questa cosa qui ed è l'unica che ci preoccupa, perché a livello scolastico migliora. Se ha problemi scolastici lo aiuto io o lo mando da una ragazza che lo aiuta, magari arrivasse ad alti livelli. A me basta che si impegna e lo fa volentieri. Questa cosa già l'ha raggiunta, perché i compiti li fa tutti da soli. Giusti o sbagliati l'importante è che sia autonomo. Non riesce ad andare a scuola senza compiti, per lui è un obbligo farli. Per me questo è un traguardo, per il resto pian piano arriva”.

- Ha legato con qualcuno dei suoi coetanei?

“E' difficile legare con lui. I bambini sono svelti, cominciano a fare i gruppetti. A scuola è un'altra cosa perché sono obbligati a stare lì invece fuori lo vedi. Vedi la differenza, è da solo. Vuole essere alla pari degli altri, ma non ha pretese sulle amicizie. Basta che gli si dedichi attenzione, lui non pretende. Spero di essere fortunata come adesso ma le medie sono diverse”.

- Per quanto riguarda il contesto scolastico come valuta il livello di inclusione della scuola di suo figlio? Secondo lei i bambini sono accettati per come sono, sono inseriti, inclusi completamente? Si fanno delle attività importanti per accogliere tutti nella maniera opportuna?

“Penso di sì. Anche se a volte i bambini non sono tutti uguali però la maggior parte sì. Non trovo discriminazioni”.

- Percepisce un orientamento inclusivo, una mentalità nei docenti, dirigente scolastico, personale non docente? Secondo lei attraverso queste persone questo istituto ha un livello di inclusione di qualità?

“Secondo me, sì tanto. Dalla mia esperienza mi hanno aiutato tantissimo. Sono contentissima. Leo è cresciuto in questi anni grazie a loro, in collaborazione con me, con le figure esterne ma soprattutto grazie a loro. Mi hanno sempre chiamato, non solo quando ci sono le riunioni. Da parte mia la disponibilità c'è sempre stata, ma delle maestre sono stata contentissima. Sono informata di tutto quello che accade a scuola. Quando vado a prendere mio figlio loro restano a parlare con me. Non hanno mai guardato l'orologio, anche 20 minuti. Se è successo qualcosa mi hanno sempre chiamato, spiegato. Penso siano interessate in generale per tutta la classe. Non hanno motivo di

farlo solo con Leo e con un altro bambino no. Penso che bisogna collaborare, famiglia e scuola. Sono contentissima. Spero di trovare alle medie la metà di collaborazione che ho trovato qui con le maestre, sarebbe un traguardo. Per me è importante se la maestra mi chiama e mi spiega, mi dice guarda è successo questo: mi dà sicurezza e tranquillità. È una cosa che non capita tutti i giorni”.

- Non si è mai sentita sola e questo ha contribuito in maniera positiva.

“Anche se succede qualcosa le maestre me lo riferiscono ed io agisco a casa, ne parlo e lui migliora. Se io non gli parlo non funziona. Se gli parla la maestra ed io non gli parlo. Se gli parliamo tutte e due, lui ha sbagliato dopo ci sono i risultati. Lo vedi, lo fa una volta e poi non lo fa più. Questa è una buona cosa. Lui lo sa che se fa qualcosa la maestra lo riferisce alla mamma, allora torna con il muso per terra. Mi chiede: “non parlare con la maestra”. Anche quando mi vede a scuola perché ho l’altro figlio alla scuola dell’infanzia, mi dice “cosa è successo? Perché sei venuta?” è già preoccupato”.

- Con gli specialisti ha dei contatti frequenti? Il neuropsichiatra lo vede solo nel momento della stesura e della valutazione del PEI?

“Sì, il neuropsichiatra lo vedo solo nel momento del PEI mentre porto mio figlio dallo psicologo una volta alla settimana. Ora ha bisogno di una figura esperta che gli dia che lo ascolti indipendentemente dai genitori, dai nonni e dalle maestre. Un figura adulta, è importante. I risultati ancora non si vedono perché va da un mese e mezzo, ma per lui è importante perché è uno spazio suo che lo aiuta. A volte ne abbiamo bisogno anche noi di sfogarci con qualcuno che non sia un familiare”.

- Per quanto riguarda la scuola, cosa ritiene importante da modificare per migliorare il processo inclusivo? Riguardo il supporto, il maggior collegamento con le istituzioni ad esempio, qual è il punto dolente da migliorare?

“Le ore di sostegno per questi bambini che hanno bisogno sono pochissime. Una maestra su 30 bambini, sul comportamento hanno qualche difficoltà, perché le ore sono pochissime”.

- Come pensa di migliorare la collaborazione tra i docenti di materia, quelli di sostegno e le famiglie? Qual è la possibilità di miglioramento nei rapporti? In termini di collaborazione tra tutti i docenti (sostegno e materia).

“Sono sempre stata fortunata perché la collaborazione tra docenti di materia e sostegno si è sempre attivata”.

- La ringrazio molto perché il suo contributo è stato utilissimo e la scuola è fatta del contributo di tutti, non solo di quello degli insegnanti, dei bambini in primo luogo e da quello che si riesce a costruire.

Osservazioni conclusive

La ricostruzione teorica della ricerca ha permesso di tracciare un quadro generale nel quale l'Italia indubbiamente rappresenta un valido modello di integrazione-inclusione rispetto ad altri Paesi, grazie ad una legislazione che, per prima, ha smantellato le barriere dell'emarginazione degli alunni con disabilità e con "BES" promuovendo interventi organizzativo-didattici inclusivi ed offrendo risposte speciali alla diversità. Le attuali disposizioni normative, nel riconoscere l'importanza delle dimensioni bio-psico-socio-relazionali, così come dichiarato nell'ICF ed esplicitato nei modelli reticolari-sistemici inclusivi come l'*Index for inclusion* e l'*Universal Design for Learning*, al quale i documenti ministeriali fanno costantemente riferimento, cercano di superare la prospettiva e le classificazioni medicalistiche a favore di investimenti su risorse e progetti scolastici ed extrascolastici, volti a cambiare la cultura professionale, l'organizzazione del lavoro e delle pratiche scolastiche, ovvero a rendere accessibili e flessibili i curricoli educativo-didattici. La logica dell'inclusione non prevede che gli alunni con "BES" siano considerati come ospiti della classe, chiamati ad inserirsi e ad adattarsi ad un modello di scuola pensato per coloro che appaiono "normotipici". Al contrario, l'orientamento educativo attuale è quello di costruire contesti in grado di accogliere tutti e consentire ad ognuno di avere le migliori opportunità per raggiungere il successo formativo. In tale prospettiva, un ruolo centrale è rappresentato dalla progettazione intenzionale e sistematica di curricoli didattici personalizzati, individualizzati e differenziati finalizzata a "leggere" le differenze e le diversità, tutte. Ripercorrendo le fasi essenziali del lavoro che si è prefisso di esplorare l'inclusione degli alunni con 'bisogni educativi speciali' «BES» nella scuola primaria, si rileva come il processo inclusivo sia intrinsecamente legato al riconoscimento della complessità dei modelli organizzativi e dei progetti educativi delle scuole prese in esame. Riferirsi alla scuola inclusiva, in sostanza, significa promuovere lo sviluppo di culture, politiche e pratiche che la coinvolgono interamente e profondamente nel modo di pensare, decidere e organizzare le proprie risorse, umane e materiali. Come osserva opportunamente P. Sandri,

«tutti i docenti, nell'ottica inclusiva, sono chiamati a organizzare un contesto attento ad accogliere, motivare, sviluppare apprendimenti, progettando e realizzando percorsi

didattici individualizzati e personalizzati, anche interdisciplinari. Percorsi capaci di valorizzare esperienze extrascolastiche di alternanza scuola-lavoro e adatti ad accompagnare nella crescita, nell'orientamento e nella realizzazione del proprio progetto di vita ogni allievo, comprendendone le convinzioni, le attribuzioni di significato rispetto a quanto sta sperimentando, il funzionamento cognitivo, gli aspetti emotivo-motivazionali, ed evitando il più possibile ogni forma di stigmatizzazione»⁷⁶⁴.

L'indagine empirica ha mostrato quanto sintetizzato, in parte, dal quadro teorico: l'inclusione è considerata una dimensione centrale all'interno dei processi di apprendimento-insegnamento scolastici ed assume un ruolo sempre più radicato nella formazione degli insegnanti curricolari i quali, solo in alcuni casi, tendono a relegare ai colleghi specializzati la realizzazione di progetti ed interventi in ottica inclusiva. Il quadro teorico e la ricerca empirica evidenziano, nel complesso, la necessità di considerare l'attivazione della molteplicità di sinergie umane e professionali all'interno di un cambiamento permanente finalizzato allo sviluppo di azioni ed interventi educativo-didattici realmente inclusivi.

Dall'analisi quantitativa relativa alle risultanze del questionario rivolto ai docenti, curricolari e specializzati, sono emersi elementi essenziali relativi alla dimensione pedagogico-culturale e alla dimensione sociale della prospettiva inclusiva scolastica. L'azione di diffusione e consolidamento della cultura e della prassi relative ai processi di integrazione-inclusione⁷⁶⁵ fanno riferimento all'adozione di una prospettiva "globale" scolastica volta a migliorarne la qualità e l'accessibilità da parte di tutti gli allievi: quelli con disabilità, quelli in situazione di disagio, quelli che non presentano particolari problematicità ma che hanno, comunque, il diritto di vivere in un ambiente formativo accogliente e qualificato sul piano dell'apprendimento e della socializzazione. Per quanto riguarda la dimensione culturale, i risultati più significativi dell'indagine svolta appaiono essere i seguenti:

⁷⁶⁴ Sandri P. (2018), «Didattica inclusiva, didattica speciale, didattiche disciplinari: una co-evoluzione necessaria», *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), pp. 8-9.

⁷⁶⁵ Lascioli A. (2012), «Dall'integrazione all'inclusione la scuola che cambia», *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 59 (347), pp. 9-28.

1. in merito alla creazione di culture inclusive risulta elevata la percentuale dei docenti dell'istituto scolastico di Roma che esprime considerazione e valorizzazione nei riguardi delle differenze degli alunni, mentre l'utilizzo del tempo-scuola in classe per tutti gli alunni non risulta prevalente. La maggiorparte degli insegnanti curricolari delle scuole della provincia di Pesaro sono attenti all'organizzazione delle pratiche d'insegnamento in virtù delle differenze-diversità degli alunni e il tempo-scuola dedicato a loro ed utilizzato in classe è praticato da quasi la metà degli insegnanti.
2. Per quanto riguarda la produzione di politiche inclusive la maggioranza dei docenti romani e di quelli pesaresi ritiene la propria scuola "sempre" accogliente verso tutti ed organizza "spesso" gruppi di lavoro eterogenei in classe ponendo attenzione a non escludere la diversità.
3. Nello sviluppo delle pratiche inclusive la maggioranza dei docenti, curricolari e specializzati di entrambe le regioni, non ama esprimersi, nei confronti dei propri alunni, secondo criteri abilistici e definizioni stigmatizzanti (bullo, incapace, iperattivo, disturbato, problematico). Riguardo il supporto verso gli alunni nella comprensione delle loro personali difficoltà e di quelle dei coetanei, i docenti dichiarano di essere prevalentemente attenti ed interessati.

Dagli esiti della rilevazione qualitativa, si evince che l'interazione dei gruppi di docenti coinvolti si è incentrata all'acquisizione di informazioni relative all'orientamento dei partecipanti verso le questioni precedentemente affrontate nel questionario, in modo da far emergere, mediante un confronto costruttivo, le diverse interpretazioni, le valutazioni critiche, nonché le reazioni individuali. In particolare, con riferimento ai *topics* analizzati nel corso dei *focus group*, si sono individuate le seguenti categorie argomentative:

- il significato dei termini integrazione e inclusione
- i processi inclusivi e le pratiche educativo-didattiche
- la progettazione e la collaborazione tra insegnanti curricolari e specializzati
- i processi di insegnamento-apprendimento e l'eterogeneità dei bisogni delle classi
- la personalizzazione, l'individualizzazione e la differenziazione quali strategie didattiche per arginare la medicalizzazione
- le metodologie inclusive e la didattica quotidiana

- gli strumenti della progettazione: PEI, PDP, PAI

Quanto emerso dai *focus group* rivolto agli insegnanti è stato utile per acquisire specifiche informazioni riguardo ai contesti scolastici, all'azione educativo-didattica, alle dinamiche relazionali esistenti (in maniera più o meno esplicita) tra i partecipanti e, soprattutto, ai livelli su cui si rende più urgente e necessario attivare una riflessione condivisa in riferimento alle tematiche e alle metodologie inclusive per gli alunni con «BES». Complessivamente si riscontra che la maggior parte degli insegnanti ha avuto iniziali difficoltà a decentrarsi dalla propria classe per confrontarsi sui processi inclusivi percepiti, ad esempio, come argomenti “astratti” ed apparentemente lontani dalla didattica ordinaria anche se oggetto di interesse e di riflessione comune. Le problematiche del quotidiano sono sentite come emergenze, i bambini con difficoltà assorbono l'attenzione delle insegnanti che si interrogano sulle *differenti* modalità di stare a scuola, sulla manifestazione dei loro bisogni e sulle strategie educativo-didattiche ritenute maggiormente opportune per raggiungere il benessere scolastico e rinforzare la possibilità di partecipazione attiva. Di fronte alla richiesta di focalizzare l'attenzione sui *topics* proposti la risposta è stata prevalentemente orientata alla priorità e all'urgenza di narrare le “storie” degli alunni, il clima di classe, le loro difficoltà e quelle dei docenti, in quanto oggetto di continue riflessioni sia metodologiche che relazionali in vista del potenziamento dell'offerta formativa e del miglioramento delle prassi educativo-didattiche. Emerge, quindi, l'esigenza di rivisitare, innovare, modificare, trasformare le consuete e tradizionali modalità d'insegnamento-apprendimento, all'interno dei diversificati contesti educativi, per adottare una didattica cooperativa e collaborativa che renda attivamente protagonista lo studente mediante l'adozione di strategie aperte, costruttive, divergenti e partecipative come la *flipped classroom*, il *tutoring*, la *peer education*, ecc...L'attivazione di percorsi educativo-didattici rivolti all'acquisizione di un livello di consapevolezza maggiore, sia dei contenuti offerti che del fondamentale ruolo che ogni alunno può assumere nel gruppo-classe, favorisce sicuramente l'intreccio virtuoso delle dimensioni cognitivo-relazionali-affettive nella prospettiva della valorizzazione della ricchezza delle diversità degli studenti. Da tale punto di vista, la collaborazione tra docenti, curricolari e specializzati, è considerata come una necessaria risorsa per attivare un confronto produttivo sull'adozione delle metodologie e delle

strategie didattiche più consone per rispondere ai bisogni di *tutti* gli alunni. Emergono criticità nel contesto romano, in merito alla figura dell'insegnante di sostegno che, pur accettata e considerata all'interno del team, non assume pienamente lo *status* di docente contitolare a tutti gli effetti. La capacità d'azione contestualizzata, l'*agency* dell'insegnante specializzato riveste, invece, un forte ruolo scolastico inclusivo. Come giustamente sostiene A. Lascioli,

«l'analisi dell'*agency* dell'insegnante di sostegno può offrire un valido contributo anche per la formazione di tutti gli insegnanti rispetto alla “sfida” rappresentata dall'inclusione, il cui perimetro d'azione si estende al di là dei soli alunni con disabilità per ricomprendere ogni alunno a rischio di esclusione a causa del fallimento del sistema scuola, nonché per accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei “risultati” educativi di tutti gli alunni»⁷⁶⁶.

Nel contesto pesarese sono evidenti alcune contraddizioni tra l'intenzionalità progettuale e la prassi didattica. Le insegnanti dichiarano con convinzione di voler adottare strumenti d'intervento in classe inclusivi, ma, nella pratica, la personalizzazione, l'individualizzazione e la differenziazione si traducono nella suddivisione degli alunni in fasce in nome del concetto di abilismo secondo il quale l'alunno è situato gerarchicamente in una scala di livelli di abilità. Come giustamente sostiene R. Medeghini, i canoni e le aspettative “abiliste” normalizzanti sono legate all'esistenza di «un'idea generale condivisa di norme, di regole e di comportamenti, una sorta di verità oggettiva nella quale si iscrivono dei ruoli sociali definiti dalla società; tentare di normalizzare le persone attraverso apparenze ordinarie, come possono essere i ruoli sociali valorizzanti, può assumere il senso di una violenza integrante, di una standardizzazione limitativa alla cui base si trovano la negazione e l'espulsione delle differenze»⁷⁶⁷.

⁷⁶⁶ Lascioli A. (2018), «L'*agency* dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI (2), p. 191.

⁷⁶⁷ Medeghini R. (2013). Quale inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso “Disability Studies Italy. In R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*. Trento: Erickson, p. 33.

Come si evince dalle sintetiche riflessioni sopra presentate e dai risultati di maggiore rilevanza ricavati dalla ricerca, emerge la convinzione che l'inclusione degli alunni con «BES» debba essere la caratteristica principale della scuola primaria attuabile mediante una proposta ed un'azione progettuale che trova il suo punto di avvio nella ricognizione delle esigenze formative degli alunni, delle famiglie e del territorio, dei bisogni organizzativi e delle risorse disponibili nella scuola e nell'extrascuola, per giungere ad elaborare un progetto educativo-didattico rispondente alle esigenze reali di *tutti* e di *ciascuno* all'interno della comunità di appartenenza. L'elaborazione della proposta pedagogica focalizzata sulle differenze e alle diversità, in ottica multiprospettica e multidimensionale, implica il coinvolgimento consapevole di tutte le componenti scolastiche (docenti curricolari e specializzati, alunni, genitori, educatori, personale non docente, ecc...) nell'individuazione degli obiettivi formativi e degli strumenti per raggiungerli e richiede una riflessione sulle procedure di valutazione e di verifica per valorizzare le scelte effettuate e i risultati raggiunti, oltre che dare vita a sistemi adeguati di significati condivisi e costruire alleanze sinergiche capaci di creare percorsi di vita autentica. La scuola inclusiva è la scuola della comunità che interloquisce attivamente con i suoi protagonisti, li coinvolge e li responsabilizza in merito al diritto all'educazione e al diritto all'inclusione, proponendo, dialogando, ricercando, sperimentando, tramite la propria attività educativa. Come proposta emblematica della ri-progettazione inclusiva e sostenibile a favore della scuola cooperativa, aperta a *tutti* e garante dell'attiva partecipazione delle persone con «BES», si riporta il manifesto della "scuola senza voti" elaborato dall'IC "A. Olivieri" di Pesaro a cui è seguita ed avviata una sperimentazione nelle classi prime, durante l'a.s. 2018/19, che non prevede voti (solo un colloquio con i genitori) con l'obiettivo di evidenziare le qualità e le risorse degli alunni considerando le variabili coinvolte nei processi di apprendimento e puntando ad un modello di didattica "senza cattedra, liquida, dinamica, flessibile" dove il docente autorevole affianca gli alunni proponendo loro compiti di realtà ed esperienze creative laboratoriali, anche extrascolastiche.

UNA SCUOLA SENZA

«Per ricostruire la scuola bisogna rifonderla, riformularla, distruggere quel poco che ne è rimasto: scrostarla da preistorici pregiudizi e cercare una MODALITA' NUOVA, badate bene non un METODO che per caratteristica si sostituisce alla creatività e alla artigianalità della nostra professione (capacità di adattare, semplificazione, individuazione strategica dei contenuti da proporre, inserimento nel contesto di interessi degli alunni) e ci uniforma quando invece siamo diversi, vogliamo esserlo e anzi di questa diversità ci vogliamo alimentare! I metodi e le guide ci allontanano dal “mestiere”, ci impongono l'uso di strade precostituite che sono una forzatura alla naturalezza del processo di apprendimento del bambino e affievoliscono la nostra voglia di percorrere strade nuove. Spesso ci lasciamo proteggere dal lavoro di altri, dal consueto e consolidato, dal dato di fatto, dal percorso conosciuto dobbiamo smettere di **AVER PAURA!** Il giudizio dei genitori, dei colleghi amplifica i nostri NATURALI sbagli ma questo sentimento che ci isola può scomparire se un plesso si stringe: **UNICO ed UNIVOCO** (ogni gruppo ha peculiarità, talenti da mettere in gioco, dinamiche e vissuti che lo rendono davvero unico, quest'unicità è un valore aggiunto se accompagnata da una guida univoca (perché condivisa, non imposta), un modo di fare le cose e di essere **ASSIEME** come cosa sola, come uno, come parte funzionale di un sistema. **OGNI UNO** (di questo tutto condiviso) diventa forte se non è solo. Se il giudizio fa paura e limita noi.

SENZA VOTO!

- il voto non è uno stimolo al lavoro
- il voto non aiuta la “disciplina”
- il voto non motiva al lavoro
- il voto non vede tra le pieghe degli errori
- il voto allontana l'alunno (lavora per averlo, non per se, per il suo maestro, per il piacere)
- il voto è uno strumento di giudizio dei genitori
- il voto non è scuola.

Il percorso scolastico di questo anno non ha minimamente risentito dell'abbandono della metodologia classica ma se devo esser sincero (i voti non li ho mai usati) secondo me non esistono controindicazioni proprio! Chiarisco poi che non credo sia giusto che tutti si debbano uniformare nell' “unico metodo” come accennavo prima, ognuno è libero di usare il suo mestiere per esempio nella gestione del quaderno, o nei necessari (questo sì) reali MODI di gratificazione del lavoro dei nostri ragazzi **CONDIVIDENDO LA MODALITA'**.

Quindi primo punto: **IL MESTIERE** (l'abbandono della consuetudine).

Per farsi scuola bene basta, ma se è in **CONDIVISIONE**, in una piattaforma di contenuti e di strategia di plesso è ancora meglio! Una piattaforma che includa il lavoro dei colleghi di plesso oggi è semplice da costruire, occorre però che ci sia all'interno della scuola una visione del percorso educativo, anzi meglio una condivisione! (Google drive con account della scuola, in cui ognuno posta le risorse didattiche e le lezioni potrebbe essere una strategia innovativa e funzionale). Per questo sono importantissimi i momenti della **PROGETTAZIONE** collettiva perché aiutano la formulazione e la crescita del piano educativo di una pedagogia **CONDIVISA** e **COINVOLGENTE**. L'alunno deve venire avviluppato, abbracciato nel suo contesto, quello conosciuto, della sua realtà da stimoli

che sono propri, comuni, che gli sono vicini, che appartengono alla sua realtà che conosce solo chi gli sta accanto quotidianamente e attentamente coglie interessi e spunti per proseguire il cammino. In classe è importante ci sia sempre **DIVERTIMENTO ED INTERESSE**: didattica differenziata e mai ripetitiva, stimoli diversi alimentano la motivazione, evitano la percezione di incapacità, stimolano la creatività. Ogni bambino della classe si deve sentire parte attiva per cui, anche nei lavori, alcune scelte vanno lasciate “aperte”, chiamiamola impropriamente **DIDATTICA LIQUIDA** (come un fiume verso il mare, scopriamo insieme ai nostri ragazzi, tutti i giorni strade diverse, strategie nuove). Anche la modalità può cambiare ed essere più aderente al nostro modo, quello vero. Per questo gli apprendimenti trovano reale giovamento se viene sviluppata l'intelligenza del fare attraverso una didattica di **LABORATORIO** (tutti gli input possono passare attraverso le dinamiche laboratoriali. Tutti). Il laboratorio andrebbe fatto almeno una volta a settimana, chiaramente si dovrebbero alternare laboratori di diversa matrice (musica, danza, ceramica, orto...) meglio ancora fosse A CLASSI APERTE! si potrebbe ipotizzare un **MERCOLEDI DI SENZA SCUOLA** (in cui tutti i bambini vengono accolti in laboratori diversi, strutturati e periodici, prima percorso di ceramica, poi microscopia, poi musica, approfondimenti linguistici o storici...per classi parallele con contenuti quindi simili, utilizzando le peculiarità del plesso e i nostri talenti). Quel senza non è relativo alla scuola, è lo spogliarla di un vestito consunto, disfunzionale e logoro. **ABBANDONIAMO LA DIDATTICA TRADIZIONALE. E' MORTA E SEPOLTA. FACCIAMOCELA DA SOLI LA SCUOLA!**

Nella pratica una giornata scolastica.

ACCOGLIENZA (ci vuole sempre un bel saluto per iniziare bene, un saluto col sorriso) **CIRCLE TIME** (momento di RESET con l'esterno che accende la COMUNICAZIONE ATTIVA). **LANCIO DEL TEMA, ANALISI DELLA GIORNATA** (presentazione dell'avventura della mattina) **BRAINSTORMING, MIND MAP** (lavoro concettuale sul contenuto dell'apprendimento) **RIELABORAZIONE** (individuale, sul quaderno, di gruppo...) **SALUTO FINALE** (anche al termine della giornata è bello uscire sereni...)

Per fare questo è importante costruire un clima sereno e positivo, e qui entra in gioco l'**EMPATIA** che nasce dalla nostra reale voglia di insegnare! Il rapporto empatico prende i nostri allievi alla radice, entra dagli occhi al cuore, amorevolmente li guida mano nella mano, senza imposizioni, urla o minacce, cercando di limitare il delirio di divieti e di costruire autonomia partendo da **REGOLE CONDIVISE** che stimolino l'**AUTOREGOLAZIONE**, unico vero strumento di crescita del comportamento.

Per lavorare in questo contesto, abbiamo bisogno di **SPAZI** quindi di tutte le aule a disposizione del plesso, di ogni risorsa e di laboratori curati e funzionali.

Abbiamo anche bisogno di classi vivibili, l'ipotesi di due classi prime da 22 alunni iniziali pregiudica il buon esito della sperimentazione, potremmo chiedere di aprirci ad una **TERZA SEZIONE PRIMA** (sarebbero inizialmente classi con 15 alunni) che tra l'altro darebbe ragione ai tanti genitori che hanno premiato il nostro lavoro».

CAPITOLO VI

LA VOCE AUTOREVOLE DI ALCUNI PEDAGOGISTI SPECIALI ITALIANI

Alla luce del percorso di ricerca condotto si è ritenuto opportuno arricchire ed integrare scientificamente le osservazioni e le riflessioni scaturite dall'indagine esplorativa, documentata nel presente lavoro, con il contributo di alcuni dei maggiori pedagogisti speciali italiani che rappresentano una profonda e feconda espressione dello sviluppo della prospettiva inclusiva in Italia e non solo. Le interviste proposte e trascritte integralmente testimoniano lo sviluppo della cultura inclusiva rappresentata e promossa dagli illustri docenti A. Canevaro, R. Caldin, L. de Anna, P. Gaspari che, mediante le loro riconosciute competenze, la loro elevata sensibilità e la loro profonda conoscenza dei processi relativi all'integrazione-inclusione, sia nei contesti scolastici che extrascolastici, permettono di comprendere come lo sguardo verso la disabilità richiama una dimensione olistico-globale, autenticamente complessa, reticolare e sistemica atta a superare la riduzione delle categorizzazioni alle quali sono spesso sottoposte le persone differenti e diverse. La prospettiva inclusiva, che pone al centro del discorso la persona con disabilità compresa nella pluralità delle relazioni che intreccia all'interno dei micro e macro contesti di vita, enfatizza il valore delle differenze

«e delle singole specificità, garantendo il diritto di ciascuno all'accoglimento, alla partecipazione attiva e alle pari opportunità, nel rispetto delle esigenze di tutti [...] nessuno escluso. La comunità educativa, si trova, dunque, chiamata, oggi più che mai, a rispondere a una sfida che può generare nuovi modelli e sperimentazioni o coinvolgere verso derive tecnicistiche, e specialistiche»⁷⁶⁸.

L'attenzione agli alunni con "bisogni educativi speciali" diventa, quindi, un fecondo stimolo per confrontarsi sulla costruzione di una società pienamente inclusiva e per dare corpo, come sostiene con convinzione A. Mura, a

«un orizzonte di possibilità realizzative di carattere individuale e collettivo che inerisce alla possibilità antropologica per l'uomo di qualificare sempre più in senso culturale, relazionale, sociale e materiale il suo carattere di umanità e di civiltà»⁷⁶⁹.

6.1. Prof. Andrea Canevaro

Domanda

Qual è la tua idea di scuola e come è cambiata la scuola oggi alla luce della presenza delle nuove emergenze educative e dei nuovi "bisogni educativi speciali"?

L'idea di scuola che ho è diversa da quella che c'è. Forse mi conviene prima parlare di quella che c'è poi dire quella che vorrei. Quella che c'è mi sembra una scuola che parta dal presupposto che coloro che apprendono devono essere tutti allo stesso livello e l'insegnante si rivolge a quel livello. Se un soggetto non è a quel livello peggio per lui! Se è più avanti porti pazienza. Se è più indietro vada a cercare qualcuno che gli aggiusti le rotelle per arrivare a quel livello. Una scuola con un presupposto che non considero molto utile. Si deve più pensare ad una scuola che si rivolge ad una pluralità di livelli e che cerca in ciascuno l'elemento su cui fare leva per mettere in moto l'acquisizione degli insegnamenti che vuole fornire, però, facendo in modo che ciascuno possa collegarli,

⁷⁶⁸ Malaguti E. (2018), *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*, Carocci, Roma, pp. 152-153.

⁷⁶⁹ Mura A. (2012), *Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, FrancoAngeli, Milano, p. 79.

portarli al punto in cui si sente capace. È la scuola del totem che dice “io valgo” e siccome valgo posso assumere qualcosa che mi fa valere ancora di più. Facciamo un piccolo esempio, proprio in questi giorni riguardavo, mi sono messo a leggere una corrispondenza con una classe che aveva tra i banchi allora un ragazzino con molti problemi di apprendimento, però, messi sull’allarme i suoi compagni hanno scoperto che questo ragazzino aveva il talento di saper suonare bene la batteria. Adesso lui ha fatto più carriera dei suoi compagni, quello è un giovane percussionista di un gruppo musicale famoso in Italia. Far leva su una cosa che ti riesce permette di imparare le cose che non ti riescono. Il concetto di autostima? Ecco io vorrei una scuola che abbia questa capacità e la conseguenza è che gli insegnanti non fossero tutti con l’idea di conformarsi ad un unico stampo, ma ciascuno capisca che è fondamentale la sua congruenza, il profilo congruente. Se sei una persona a cui piace scherzare, continua ad esserlo. Invece, se sei una persona irrigidita nella serietà, continua ad esserlo. È più valida un’autenticità, una persona con un profilo autentico che non un profilo neutro perché deve conformarsi ad un sentito dire. Si sa benissimo che anche l’Università è fatta così. Ci sono insegnanti che avrebbero voglia di mettere tutti avanti ma, per essere considerati, bisogna bocciare. Se gira la voce che il tale non boccia mai, quello fa la figura del poveretto.

Domanda

Che cosa sono per te i “bisogni educativi speciali” e quali sono le modifiche strutturali che la scuola deve affrontare per rispondere in modo non standardizzato e non prefabbricato agli alunni con “bisogni educativi speciali”?

I “bisogni educativi speciali” sono un dato direi anagrafico. Scherzando una volta, poi mi sono accorto che non scherzavo ma stavo dicendo sul serio, quando un bravo amico, Dirigente scolastico, mi disse: “Pensa che ho una classe con sei bisogni educativi speciali”. Io rispondo: “Peccato che non lo siano tutti perché bisognerebbe che tutti fossero con bisogni educativi speciali”. Ognuno ha un “bisogno educativo speciale”. Come ognuno ha la sua cartella anagrafica, così ha bisogni educativi suoi che sono diversi dagli altri. Credo che i “bisogni educativi speciali” non vadano declinati tanto per il difetto ma, e qui riprendo quello che ho già detto, quanto più al profilo di capacità che ha ovviamente dei limiti. Con le capacità si scoprono anche le incapacità, questo si capisce negli sport dove è scontato. Se tu hai un agile brevilineo gioca all’ala, hai un corpaccione che si muove più lentamente lo metti mediano. Tutto lì. Si tratta di collocare ciascuno in un disegno che permetta di valorizzare tutti. Questo ha delle conseguenze nell’organizzazione degli spazi perché certamente la classica organizzazione scolastica che vede le classi frontali, dove i vuoti sono usati solo per i gabinetti, ed è quasi un di più se ci sono i laboratori, biblioteca. Inoltre, la mensa è uno spazio molto grande e rumoroso, la scuola sembra derivata dalla caserma in quanto organizzata con grandi spazi rigidi. Credo che occorra ispirarsi maggiormente al convento nel senso che gli spazi sono di raccolta per realizzare delle cose insieme e poi esistono degli spazi di riflessione dove ciascuno può riflettere per conto proprio. È più questa l’idea che mi piacerebbe si sviluppasse. Se poi è un sogno che per ora rimane tale, lo trasmetto volentieri pensando che qualcuno un giorno potrà anche vederlo realizzato. Mi piacerebbe che si realizzasse

la scuola diffusa cioè la possibilità che la scuola abbia un corpo centrale, un edificio e poi possa fare scuola a casa di Mirca se Mirca dice io “ho una veranda a vostra disposizione: se volete allestire un piccolo laboratorio di piante può essere il posto giusto”. Quindi, si entri nelle case, si entri negli spazi pubblici se qualcuno dice io sono disposto, facendo io il panettiere, il forno lo si apre presto per i bambini che vogliono venire con una copertura assicurativa. Io sono pronto a insegnare loro quello che sto facendo. È un anticipo, un’estensione dell’alternanza scuola-lavoro ovvero una scuola collegata con la vita. Uno dei piccoli problemi, che non è poi piccolo, è che chi cresce non vede lavorare, non ha la presenza di chi lavora, a meno che non abbia il padre e la madre artigiani che lavorino a casa. La maggioranza non vede mai il padre al lavoro. Se gli si domanda “cosa fa tuo padre?”, la risposta può essere solo: “quello che mi dice, quando me lo dice, perché io non l’ho mai visto!”. Va creata la possibilità che anche altri adulti possano entrare nella vita facendo vedere come si opera. Tra l’altro questo garantirebbe anche la comprensione del motivo del comportamento disciplinato. Personalmente ho imparato a stare più attento perché c’era Mario che faceva il muratore che mi diceva: “Se non ti togli dai piedi mentre metto il cemento fresco ti do dietro col badile!” Aveva ragione lui perché se calpestavo pasticciavo. Non avrei capito perché dovevo comportarmi in un certo modo, se non avessi visto e partecipato, come può farlo un bambino, al suo lavoro.

Domanda

Come valuti il livello di inclusione nel contesto italiano, un Paese che sostiene con incisività l'affermazione di culture e politiche inclusive? Quali eventuali politiche porresti?

Credo che abbiamo fatto uno sforzo notevole, quindi, c’è da essere contenti. Nello stesso tempo ci siamo fermati sul meccanismo del sostegno. L’inclusione funziona se c’è il sostegno. Così mi piace poco perché preferirei che diventassero "i sostegni" più che il sostegno al singolare. Mi piacerebbe il sostegno diffuso realizzato certamente da un referente, non è scontato che sia l’insegnante di sostegno, come, ad esempio, un bidello che essendo in forte sintonia col bambino può diventare effettivo sostegno tra le persone che circondano la vita degli alunni. La figura di sostegno potrebbe anche essere anche quella che il bambino vede raramente, ma quando la vede sa di essere ascoltato. Può essere una persona che raccorda gli altri e di seguito tutti. Rompere il meccanismo del sostegno, farlo evolvere mi sembra sia un obiettivo necessario oggi. Faccio un esempio che mi è caro: nel momento in cui c’è la persona che, avendo limiti fisici o sensoriali, ha bisogno di ausili, siamo sicuri che chi ha il ruolo di sostegno conosca gli ausili? Allora c’è già subito bisogno che il sostegno sappia indirizzare, faccia come il vigile urbano, indichi la strada per raggiungere e quando succede questo si verifica anche la presenza di un elemento, se vuoi di dettaglio, ma secondo me molto utile: una persona impara ad aspettare. Per esempio, se tu vuoi andare dal dentista prendi un appuntamento. Ci sono le urgenze ma non tutte sono urgenze. Allora delle volte chi impersona il ruolo della vittima affermando “io ho bisogno!” vuole la risposta immediata e non sa aspettare: questa cosa è pericolosa. Invece bisogna saper dire: “Tu hai bisogno di una persona competente in ausili che può il venerdì. Oggi siamo fortunati è venerdì, però se oggi io non posso bisogna che aspetti venerdì prossimo”. Bisogna che mi metta nell’ordine di idee che gli

altri hanno una vita organizzata e io mi devo organizzare in modo da far combaciare le mie necessità con le loro esigenze il che corrisponde ad una modalità democratica di stare nel mondo, oltre che a scuola.

Domanda

Cosa ritieni sia urgente modificare a livello di pratiche educativo-didattiche, di relazioni umane, di collegamento con le istituzioni, ecc.. per rendere la scuola sempre più incisiva dal punto di vista dell'inclusività?

Bisogna mescolare il modo di trasmettere solo oralmente con delle organizzazioni laboratoriali. Dico laboratoriali perché è più semplice, rende l'idea di qualcosa che si mette in pratica e, quindi, va a modificare l'idea che l'unico apprendimento, l'unica didattica è quella trasmissiva, frontale. Invece c'è anche la didattica del fare. Facciamo una cosa insieme che ho fatto di più la so fare meglio, tu mi stai vicino e mi accompagnerai nelle cose che ti chiedo entrando, in maniera progressiva, sempre più nel saperle fare. Come si è fatto spesso a casa, in cui c'era una persona che ti diceva: "mi aiuti a piegare la tovaglia?" Tu lo facevi così come succedeva nei mestieri di una volta. Mi sembra che l'apprendistato abbia avuto un declino mentre aveva una sua storia anche nobile.

Domanda

Quali strategie educativo-didattiche ritieni opportune e consiglieresti agli insegnanti in ottica pluralistica perché la formazione scolastica sia parte integrante del Progetto di vita di tutti gli alunni, disabili compresi?

Mentre assisteva alla gara delle lumache, il gioco che i bambini stavano facendo, C. Freinet scrisse sulla lavagna le parole che quei bambini dicevano mentre giocavano. Le ripropose come un testo che valorizzava la loro operosità. Bisogna imparare a vedere, e valorizzare, l'operosità che ciascuno sviluppa e che potrebbe nascondersi nei dettagli di qualcosa che in sé non ha un gran valore, come il gioco della gara delle lumache. L'operosità è nella realtà dell'altro. C. Freinet la sa vedere e riproporre senza appropriarsene, ma valorizzandone la dimensione produttiva e non esclusivamente occupazionale. Il deposito di esperienze dell'educazione attiva può servire per capire come ciascun essere umano, dalla nascita, sia attivo, operoso, e l'educazione collega questa operosità attiva all'appartenenza alla comunità sociale. M. Lodi nel suo primo diario di lavoro, ci permette, in alcune pagine, di capire come i bambini possano essere operosi se siamo attenti ai loro contatti con la realtà che si apre a mille proposte e non può essere presa in alcuni aspetti lasciandone da parte altri. Vediamo un esempio. Una delle pratiche abituali dell'educazione attiva e operosa è la scrittura nella corrispondenza. In quel caso, i bambini affidati a M. Lodi cominciano a domandare e a conoscere e i corrispondenti rivelano qualcosa che riguarda l'acqua. Non è il solo argomento: ci sono racconti di fatti accaduti, come quello di un cane che non conoscendo il paese è stato messo sotto da una macchina, non morendo subito ma dopo un'agonia che impressionò molto i bambini; vi è il problema dell'orario, della sua organizzazione per far fronte al problema che in un'altra classe ci sono i muratori. Entra la realtà anche per queste notizie

di cronaca che sarebbero vissute con passività se non ci fosse la corrispondenza, con il dovere di trasferire ad altri ciò che si sta vivendo, e quindi rielaborarlo. E poi, appunto, l'acqua: le "canne" dell'acquedotto non arrivano a tutte le case, la gente va al pozzo, sono rimasti alcuni senza acqua e vi sono i problemi che riguardano l'organizzazione di un territorio, e chiamano in causa il Comune. Perché il Comune non si è messo al lavoro perché l'acqua sia presente nelle case e ci sia sempre, tutto l'anno per tutti gli anni? I corrispondenti vivono la mancanza dell'acqua come un dato da accettare passivamente; grazie alla corrispondenza si possono rendere conto che non è così, che vi sono compiti organizzativi e soggetti che devono assumerne la responsabilità. E potrebbe essere necessario andare anche oltre il Comune perché un piccolo paese deve fare i conti con una realtà più grande. Si mette in moto una conoscenza che parte dal fatto che si è immersi nella realtà e da lì nasce anche la necessità di organizzarsi perché la propria realtà non sia dominata dall'arbitrarietà, dal caso. Scrive lo stesso maestro educatore M. Lodi: "in questa nostra esperienza l'organizzazione non è il contrario di libertà, ma è il mezzo per passare dall'io al noi, vale a dire dalla consapevolezza della realtà sociale entro cui il singolo deve vivere." L'operosità c'è. Bisogna stare attenti a non sciuparla, magari anche lodandola eccessivamente.

Domanda

Come contrasteresti le logiche del riduzionismo di natura medicalistica e psicologistica nei confronti della lettura delle esigenze degli alunni con "con bisogni educativi speciali"?

Le contrasterei con l'allargamento dell'interpretazione del fenomeno della lettura, perché mi sembra che una delle questioni che si è proprio un pò costruita, su cui richiamerei un neurologo, uno psichiatra, uno studioso del cervello che ha elaborato un'idea. No, non è proprio un'idea. Ha scoperto la scatola della lettura nel nostro cervello. Nel nostro cervello c'è un punto che ci aiuta a decifrare le forme, a dare i contorni. Questo è all'origine della lettura. La lettura, e direi la scrittura, solo da poco che esistono. Sei mila anni sono pochi. Prima cosa c'era? C'era la lettura del paesaggio. Allora la lettura del paesaggio dovevi imparare a leggere, diciamo per usare delle parole colte, la semantizzazione del paesaggio: dare al paesaggio dei valori semantici che sappiano collegarsi tra loro, che permettano di leggere un insieme, un contesto. Far diventare un ambiente un contesto. Con-testo: essere insieme. Questo è molto interessante perché vuol dire anche leggere un altro modo la vita di chi cresce. In questi giorni è morto uno scrittore che era avanti negli anni, A. Appelfeld, che è uno scrittore, si dice, israeliano, in realtà lui si è sentito israeliano fino ad un certo punto avendo come lingua madre il tedesco. Aveva trascorso proprio una fase importante per l'essere umano, la crescita dei primi anni, in una foresta, essendo scappato da un campo di sterminio si era rifugiato in una foresta. E la foresta, la lettura della foresta, del bosco, gli ha insegnato a essere, a crescere. Questo è molto interessante. Cosa vuol dire? Che c'è un modo di leggere, che non è la lettura ABC, è la lettura di un volto che è già presente in chi viene al mondo immediatamente percepisce il volto sereno e il volto triste, il volto arrabbiato e il volto allegro. Questa lettura è molto più avanti.

Domanda

Nella scuola di oggi i docenti hanno la possibilità di condividere in modo adeguato con i genitori e/o con le figure educative di riferimento opportune strategie per la gestione delle eventuali difficoltà di apprendimento degli alunni e per il loro supporto emotivo-motivazionale?

Certo è condivisibile. In questi anni siamo alla presenza di un fenomeno che è spiegabile in quello che si vive ovvero l'individualismo di massa e cioè la pretesa di molte famiglie di potere avere la garanzia che il loro figlio, ciascuno il suo, abbia dalla scuola tutto quello che deve avere e la presenza di altri che fossero problematici e che vengono da paesi che non conoscono l'italiano sono di intralcio. Io prenderei sul serio queste preoccupazioni dicendo: "avete ragione a preoccuparvi, la vostra preoccupazione è anche la mia. Cerchiamo di fare in modo che la presenza di una pluralità, di culture diventi un'opportunità per imparare di più per vostro figlio e non per imparare di meno e noi ci impegniamo seriamente allo scopo. Vi daremo conto, quindi, aiutateci. La vostra esigenza diventa anche la mia e, quindi, avete ragione per questo. Non avete ragione se dite che la nostra preoccupazione deve portare ad una decisione di espellere quegli intrusi che vengono da altri paesi. No, questo no. Noi la prendiamo come l'occasione per capire che mondo c'è e ci sarà sempre. È una lotta contro il nostro passato perché siamo un popolo che ha avuto bisogno di andare in giro per il mondo".

Domanda

Cosa ne pensi dell'invasione dei PDP (Piani Didattici Personalizzati)? Come si possono collegare ai progetti di tutti? Come vedi la gestione della classe? Non pensi che la proposta della separazione delle carriere proposta dalla Buona scuola porti alla ghettizzazione e penalizzi il lavoro di team e la corresponsabilità dei docenti?

In parte ho risposto a questo quesito, perciò, mi soffermerò maggiormente sulla seconda parte. Credo che avere dei profili più precisi permetta il miglioramento delle condizioni. Facciamo un riferimento che è di attualità. Finalmente è passata, non come legge a sé ma nella legge di bilancio, quella che era la legge di V. Iori che riconosce i profili degli educatori. Questo permette di pensare che ci sono profili precisi che possono lavorare ma poi anche lo sviluppo di tante altre situazioni. Aspetto che mi sembra necessario prendere anche come testimone della medicina. Arrivo al Pronto Soccorso dove mi esplorano e decidono che devo andare al sesto piano dell'ospedale Maggiore di Bologna perché quello che ho avuto si cura lì. Lo specialista è lì. La possibilità dei profili, la collaborazione e il rinvio a chi saprà fare il suo dovere e poi la continuità nella collaborazione. Credo che l'operazione profili sia stata realizzata giustamente ma non spiegata bene questo è un altro problema.

Domanda

Per quanto riguarda l'extrascuola quali sono le risorse e i metodi che possono essere utili per un lavoro produttivo, corale, efficace nei riguardi degli alunni con "BES"?

Ho già citato alcune questioni ed insisterei su quelle che riguardano il paesaggio. Prima ho usato l'espressione "semantizzazione del paesaggio" il che significa che se devo

giocare a pallone questo non è il posto, il posto giusto per giocare a pallone c'è forse fuori di qui, devo cercarlo. Questo vuol dire spostare l'attenzione nell'insieme di proposte che sono già intorno a noi: non devo essere io a dettare legge e fare quello che voglio. Ci sono degli spazi che sono lì. La lettura degli spazi è una modalità per sostenere che l'extrascuola permette di fare delle cose che il solo edificio scolastico non permette, si rifà al concetto della scuola diffusa. Pensiamo anche alla impossibilità dei bilanci della scuola di tenere giornate di varie tipologie. Si può concretizzare la possibilità che la scuola diventi capace di interagire, di tessere una rete con l'extrascuola, proprio per il suo compito e non per schivarlo; non è evasione ma è adempimento del proprio dovere. Oggi emerge il fatto che la scuola deve produrre è un po' come la lettura. Se la parola produzione è sinonimo di produrre solo alcune cose allora evidentemente si restringe troppo il significato e non sono d'accordo. Ma se per produzione intendiamo produrre benessere, produrre cultura, il bene comune, allora io credo che abbia ragione, sarebbe bellissimo e vada rispettato. Mi sto appassionando perché mi hanno chiesto di essere di aiuto per la costruzione di un appartamento per il "dopo di noi". Mi piace molto l'idea che l'appartamento sia vita domestica operosa in cui non si va per sdraiarsi, si va per lavoro. L'operosità delle api è molto buona perché è un'operosità che fa una cosa ma ne fa anche due perché il miele è l'obiettivo però l'impollinazione è un esempio meraviglioso! Le api sono anche il simbolo dell'ecologia. La scomparsa delle api è segno che ci stiamo comportando un po' maluccio.

Domanda

Come è possibile valorizzare al meglio la cooperazione e la corresponsabilità tra i docenti curricolari e di sostegno?

Quando dicevo sostegno evolutivo volevo dire diffuso, ho bisogno del sostegno perché è di riferimento per una rete ma poi ho bisogno dell'insegnante. Ho usato spesso questo esempio: se ho una persona, probabilmente una ragazza, con un'agenesia del corpo calloso posso dire cosa significa, mentre l'insegnante di scienze umane può dirmi cosa succede nella chimica del cervello con l'agenesia del corpo calloso. Allora esiste la possibilità che quando c'è un elemento diagnostico diventi l'oggetto di apprendimento che fa parte della cultura delle materie e se, per caso ho a che fare con l'insegnante di italiano mediante l'Orlando Furioso mi aiuta ad approfondire perché nella letteratura c'è l'umanità.

Domanda

La scuola si fa carico di investire risorse umane, professionali, strutturali ed economiche per migliorare azioni inclusive in modo efficace (laboratori, progetti, sportelli di ascolto, attività di potenziamento e recupero, Centro Territoriale per l'Integrazione-CTI, Centro Territoriale di Supporto-CTS, attività di formazione/informazione per genitori e docenti, ecc...)?

Sì, questo è giusto e nello stesso tempo, per essere coerente con quello che ho già detto, credo che la scuola dovrebbe diventare più un punto di riferimento, quindi, non cercare l'autarchia. Quando ho avuto per otto anni la delega per gli studenti disabili presso

L'Università di Bologna ho cercato di non fare in modo che l'Università desse tutte le risposte ma che fosse in contatto con tutte le possibili risposte abbracciando l'idea che sono tutte quelle che io conosco ma se tu ne conosci di altre le puoi aggiungere. Se per esempio, una persona dice: "ho vicino a casa uno che fa il parrucchiere che ha aggiustato la carrozzella di un disabile in maniera meravigliosa", lo mettiamo tra le risorse secondo il concetto di aprire e collegare. Aprire e collegare. Oggi abbiamo gli strumenti per farlo. Se tu hai una banca dati e li metti su una piattaforma tutti possono accedere. Chi non riesce ad accedere? Gli proponiamo qualcuno che lo aiuti, che lo affianchi per accedere. Ho un vicino di casa che non mi ha parlato per due anni. Qualche giorno fa sono andato a trovarlo e gli ho chiesto: "come stai con la memoria, William? Lui mi ha risposto: "ne ho poca!", ed io: "allora sto qua". Si era scordato totalmente di avermi detto di non andarlo più a trovare.

Domanda

Come avresti pensato la formazione dei docenti specializzati e di quelli inclusivi? Come pensi si possa veramente parlare ancora di Pedagogia speciale senza cadere nello specialismo delle tipologie orientandola verso l'inclusione senza dimenticare i rischi della fagocitazione della Speciale all'interno della generale? Come si riesce a mediare tra l'esigenza di non essere troppo specializzati sugli alunni con "bes" e nello stesso tempo non ritornare ad una visione generalista con la conseguente perdita d'identità della Pedagogia speciale.

Su questo farei un'operazione semplificatoria. Mi piacerebbe, è una proposta di cui mi sono fatto portavoce presso il Ministero, che si organizzasse una cosa molto semplice: i depositi di buona educazione. Si cominciasse, quindi, a ragionare su quelle esperienze che hanno creato la possibilità di avere una scuola inclusiva senza averla neanche cercata. C'è in deposito in una scuola romana tutto il materiale di "cooperazione educativa"? Allora non vorrei che arrivasse un Dirigente che dica che ha bisogno di quegli spazi e allora "buttiamo via tutto". Bisogna battezzarli e archivarli in maniera tale che da lì nasca anche la possibilità di dire: "creiamo il contatto". Il Ceis ed allargo subito perché vorrei che ci fossero dentro anche le cooperative "Libere terre dalla mafia", quindi, la possibilità che buona educazione significhi anche educazione alla legalità, all'operosità legale, ecc. Su questo impianterei la formazione. Una formazione che sia soprattutto entrare nella storia, nelle parti più belle della nostra storia e capire dove bisogna andare avanti, il passaggio di testimone. Loro hanno fatto questo e noi che arriviamo adesso facciamo quest'altro.

Urbino, gennaio 2018

6.2. Prof.ssa Roberta Caldin

Domanda

Qual è la sua idea di scuola e com'è cambiata la scuola oggi alla luce della presenza di nuove emergenze educative e di nuovi "bisogni educativi speciali"?

L'idea di scuola oggi è certamente l'idea di una scuola inclusiva, quindi, una scuola che ha un target di studenti molto variegato, dove solitamente lo studente con disabilità

diventa per certi aspetti più tutelato di altri perché ha una legge che lo tutela e per il quale c'è un'attenzione forte. Rispetto a molti anni fa una scuola che ha in sé pluridiversità le quali per essere accolte necessitano di un orientamento e di una formazione. Diciamo che rispetto a 40- 50 anni fa, periodi di tempo nei quali c'erano ugualmente tutte queste diversità ma non c'era la necessità di incasellarle in modo tale che l'insegnante desse a ciascuna un nome e, quindi, c'era più possibilità di accoglienza. Credo che un limite della scuola oggi sia quello di voler incasellare tutte le diversità e dare loro un nome e questo di fatto specializza, settorializza, segrega ma contribuisce poco all'inclusione. Un esempio importante su questo sarebbe lo studio delle pluriclassi che esistevano 50 anni fa dove c'era un'attenta accoglienza perché i bambini di un paese erano pochi e venivano inseriti in una pluriclasse dove c'era di tutto ed era necessario capire perché quella pluriclasse poteva funzionare. Invece nelle classi di oggi che bisogna necessariamente dare un nome ad ogni diversità. In questo rientrano anche i "bisogni educativi speciali".

Domanda

Che cosa sono per lei i "bisogni educativi speciali" e quali sono le modifiche strutturali che la scuola deve affrontare per rispondere in modo non standardizzato e non prefabbricato agli alunni con "BES"?

I "bisogni educativi speciali", secondo me, sono una convenzione di carattere internazionale dove si afferma che ci sono questi tre nuclei importanti di bisogni educativi speciali e dà un'etichetta per ciascuno. In realtà io credo che su questo abbia ragione sia l'Index per l'inclusione sia per certi aspetti anche l'ICF ma in particolare l'Index quando afferma che il "bisogno educativo speciale" è un concetto convenzionale oppure no ma troppo radicato sul singolo che nasconde quello che è il ruolo del contesto, quindi, della scuola, per esempio in questo caso, o della società. Credo abbiano ragione alcuni autori in Italia, come C. Lepri che si occupa di processi di identità e inserimenti lavorativi. Secondo lui spesso questi bisogni declinati solo sul singolo, "il bisogno educativo speciale", in realtà nascondono, tendono a nascondere tutti i bisogni normali che uno studente potrebbe avere. Dal punto di vista dei processi di identità parlare di "bisogni educativi speciali" è sbagliato per due motivi: il primo perché questo concetto rischia, anche se è convenzionale, di nascondere tutti gli altri bisogni di una persona. Due perché nasconde il ruolo del contesto, sembra che ci sia uno sforzo, un impegno enorme che il singolo deve assumere rispetto al contesto stesso. La seconda parte della domanda vuole recuperare il contesto: che cosa deve fare la scuola? La scuola deve fare esattamente quello che un pò l'Index gli chiede di fare, cioè di procedere ponendosi delle domande rispetto a dei nuclei tematici. Si discute a scuola dell'immagine del corpo adolescente femmina e maschio? Sì, No. Bene. Discuterne è un indicatore di inclusione. Significa che ci si fa carico di tutti gli aspetti che riguardano lo studente, che non è solo studente ma un adolescente che sta crescendo.

Domanda

Come valuta il livello di inclusione nel contesto italiano, un Paese che sostiene con incisività l'affermazione di culture e politiche inclusive? Quali eventuali politiche proporrebbe?

L'inclusione scolastica al di là delle luci e delle ombre, direi che è un buon processo ed è diventata una buona esperienza tanto è vero che nei progetti di cooperazioni internazionali il tema unico che ci viene sempre chiesto riguarda proprio la possibilità di andare ad aiutare, a consigliare, ma anche di imparare, come possono procedere in un certo Paese i processi di inclusione a partire dalla disabilità. Credo che nell'ambito della disabilità l'Italia abbia raggiunto un buon processo d'inclusione, certamente con tantissimi miglioramenti, il primo dei quali, forse, potrebbe riguardare il mettere in discussione che uno studente con disabilità abbia un insegnante di sostegno dalla prima classe alla quinta superiore, compreso lo studente con Sindrome di Down, cioè andare a mettere in dubbio che una disabilità sia graniticamente complessa a cinque anni, a quattro anni, come a 19, perché significa non pensarla in forma evolutiva; mentre anche quelle più complesse hanno tutte un'evoluzione e o un'involuzione. Bisognerebbe avere la possibilità di ridiscutere le assegnazioni delle insegnanti ma non solo per quelle disabilità che palesemente sono migliorate ma anche per alcune genetiche, tipo la sindrome di Down, che tutto sommato se accompagnate, non si capisce perché dalla seconda/terza superiore non possono almeno allentarsi. Questa secondo me è una prima questione. Certamente starei molto attenta, da un punto di vista politico, a supportare l'idea che sia meglio proporre dei profili professionali, degli insegnanti, separati, cioè, un profilo per l'insegnante di sostegno ed un profilo per l'insegnante curricolare. Questo non fa assolutamente gioco, anzi. Credo, invece, che l'inclusione in Italia necessiti assolutamente di articolarsi. Per esempio, possiamo dirci sufficientemente bravi, come direbbe D. Winnicott, in ambito di inclusione scolastica per la disabilità, ma certamente siamo all'età preistorica con i disabili immigranti o con gli immigrati in generale, con gli studenti immigranti. Credo che abbiamo solo da imparare dall'esperienza dell'Europa noi nella gestione, appunto, dell'area multiculturale e dell'immigrazione. In tale ambito siamo a zero.

Domanda

Cosa ritiene sia urgente modificare a livello di pratiche educativo-didattiche, di relazioni umane, di collegamento con le istituzioni, ecc.. per rendere la scuola sempre più incisiva dal punto di vista dell'inclusività?

Forse, metterei come obbligatorie, anche se a volte sono consigliate, alcune attività di maggiore alleanza con la famiglia, ad esempio, i due o tre incontri annuali che si fanno con l'Asl, le famiglie, ecc...Le proporrei in maniera più sistematica, più forte. Nel contempo, però, vorrei anche che i genitori interferissero meno cioè, nel momento in cui la scuola, non solo l'insegnante di classe ma l'insegnante di classe con l'insegnante di sostegno con il collegio dei docenti e il dirigente, predispongono un progetto questo va condiviso con la famiglia che può anche essere una famiglia poco disponibile all'alleanza. La scuola non può permettersi di perdere del tempo con lo studente, quindi va studiata una qualche forma e formula che protegga e garantisca gli insegnanti dal poter ugualmente svolgere un progetto educativo anche dove la famiglia preferirebbe il mago o dove la famiglia preferirebbe due ore di riabilitazione tutti i giorni fuori dalla classe. Su tutto questo la scuola deve avere una responsabilità prevalente. Il concetto di responsabilità prevalente è interessante perché la scuola dice: "No, secondo me, lo studente deve stare qua, non deve andare a fare riabilitazione al mattino, ci va il

pomeriggio a fare riabilitazione”. Mentre, un pò perché a volte gli insegnanti sono stanchi degli studenti disabili, un po’ per non litigare sempre coi genitori, è diventata una prassi quella di concedere di andare fuori, di andare al centro riabilitativo, ecc..., che in qualche modo, però, segrega lo studente per alcune ore fuori dalla classe e gli toglie un’opportunità che lui potrebbe avere per imparare. Mi piacerebbe che la responsabilità prevalente dello studente a scuola fosse della scuola e non della famiglia.

Domanda

Quali strategie educativo-didattiche ritiene opportune e consiglierebbe agli insegnanti in ottica pluralistica perché la formazione scolastica sia parte integrante del Progetto di vita di tutti gli alunni, disabili compresi?

Nelle ricerche che abbiamo fatto, compresa quella sui disabili figli di immigranti, tutte le insegnanti hanno sempre detto che secondo loro le modalità migliori da un punto di vista didattico erano fondamentalmente due: una lavorare in gruppo e l’altra era quella dei laboratori. Chiaramente la didattica va ripensata come didattica attiva, laboratoriale, che prenda anche in considerazione dei nuclei disciplinari, la musica piuttosto che il disegno, che magari non sempre sono così considerati. Poi ci sono due questioni fondamentali che fanno parte, invece, della preparazione degli insegnanti: uno è riuscire a far sì che l’insegnante capisca che lo studente con disabilità per imparare fa fatica, deve fare fatica cioè senza abbonargli niente o poco. Siccome tutti noi apprendiamo facendo fatica non è possibile annullare questa parte di fatica nello studente con disabilità. Se noi gli insegniamo sempre le stesse cose, è chiaro che lui non fa fatica ma se noi vogliamo che impari dobbiamo essere disponibili a incassare anche la frustrazione che viene dal fatto che oggi non impara, che forse impara domani, che forse impara fra sette giorni o fra sette settimane. Concordo con l’idea la fatica ad apprendere sia un diritto per tutti gli studenti, compreso lo studente disabile. Farà più fatica, meno fatica, gli darai un mediatore ulteriore però lui qualche fatica la deve mettere in campo, altrimenti c’è l’idea che lo studente con disabilità, siccome è già sfortunato di suo, non deve fare fatica su niente ma così non impara niente; va a scuola per scaldare il banco, non fa altro. In seconda istanza, è l’esercizio e l’immaginario del docente. Nelle ricerche troviamo in quinta superiore degli insegnanti che dicono: “Io non saprei cosa potrebbe fare questo studente! Ciò significa che quell’insegnante non ha mai pensato allo studente disabile situato in un contesto reale, di vita, di lavoro, ecc.. Esercitare l’immaginario, porsi il problema di andare oltre la disabilità che lo studente presenta e pensare a come potrebbe essere collocato in un progetto di vita un domani. Altrimenti gli insegnanti non hanno minimamente l’idea di cosa gli studenti in uscita dalla terza media e dalle superiori potrebbero fare. Il diritto alla fatica e l’immaginario dell’insegnante per me rappresentano due prerequisiti a tutta la parte poi dell’apprendimento fatto in gruppo, laboratoriale.

Domanda

Come contrasterebbe le logiche del riduzionismo di natura medicalistica e psicologista nei confronti della lettura delle esigenze degli alunni con “con bisogni educativi speciali”?

Dal punto di vista degli insegnanti, secondo me, non è chiaro che l'intervento riabilitativo non è solo medicalizzato o medico. Mi sembrerebbe che, invece, chi non ce l'ha chiara per niente sono i medici, il personale sanitario, il personale medico delle Asl e via di seguito e chiaramente i riabilitatori. Non trovo che gli insegnanti non sappiano che l'intervento riabilitativo abbia una grande progettualità e non sia solo medico. Certamente se l'insegnante è molto insicuro, non è tutelato, non è supportato, parlare di intervento medico o di approcci medici lo rende molto più sicuro. Ne farei più un problema sempre di formazione degli insegnanti di maggiore sicurezza del loro mestiere, perché a me sembra che gli insegnanti ce l'abbiano chiaro questo, non i medici sicuramente. Infatti l'ICF quello del 2001, ma poi l'ICF-CY del 2006, scritto per gli insegnanti, è scritto anche certamente per il personale di area medica perché si rendano conto che non esiste più un modello solo medico ma un modello bio-psico-sociale. Le forme contrastive sono più legate alla formazione dei medici oppure alla formazione degli insegnanti ma per renderli proprio più sicuri del loro ruolo.

Domanda

Nella scuola di oggi i docenti hanno la possibilità di condividere in modo adeguato con i genitori e/o con le figure educative di riferimento opportune strategie per la gestione delle eventuali difficoltà di apprendimento degli alunni e per il loro supporto emotivo-motivazionale?

Secondo me, va molto bene. Bisogna fare un discorso sull'immaginario. Quello dei genitori è un immaginario molto diverso da quello dell'insegnante. Quest'ultimo va esercitato in un certo modo rispetto ad un contesto progettuale. L'immaginario dei genitori va rimesso in moto perché è fermo alla comunicazione della diagnosi o, comunque, ad un trauma da una nascita inaspettata, piuttosto che da un incidente, piuttosto che da una comunicazione di un tumore. Tutta la parte di rimessa in moto dell'immaginario dei genitori può essere collegata a delle attività che gli insegnanti fanno a scuola dove, per esempio, uno studente, anche disabile, viene sottoposto alle stesse regole degli altri. Se può imparare a chiudere una porta, allacciarsi una scarpa, ecc... Queste piccole cose che siano rese visibili ai genitori invitandoli ad andare a scuola, a mostrare delle attività, non solo partecipare alla festa finale, ma intendo proprio durante tutto l'anno, in modo che possano vedere che il loro figlio fa delle cose che, magari, a casa non fa perché quando entra c'è la mamma pronta a togliere le scarpe, a togliere il cappotto impedendogli di imparare. Se questo viene fatto a scuola i genitori possono imparare che è una cosa fattibile e li aiuta a riavviare una progettualità sul loro figlio, una progettualità realistica perché vedono quello che può fare, e gli insegnanti ad avere dei sostenitori per la progettualità che mettono in campo.

Domanda

Cosa ne pensa dell'invasione dei PDP (Piani Didattici Personalizzati)? Come si possono collegare ai progetti di tutti? Come vede la gestione della classe? Non pensa che la proposta della separazione delle carriere proposta dalla Buona scuola porti alla ghettizzazione e penalizzi il lavoro di team e la corresponsabilità dei docenti?

Sono contrarissima alla separazione delle carriere degli insegnanti. Se un domani il Ministero ci costringerà a farle le faremo, però, credo che sia veramente un iato e una voragine enorme perché se adesso ci sono dei problemi all'interno della classe fra gli insegnanti questo riguarda innanzitutto il rapporto con l'insegnante curricolare e di sostegno. Adesso possiamo dire che gli insegnanti sono formati nello stesso modo ed hanno la stessa preparazione, poi magari si occupano a volte più di una cosa piuttosto che dell'altra. Teniamo presente che, in questo momento, all'insegnante di sostegno è affidata la classe non il singolo studente. Sono contrarissima, ritengo che sia la strada per arrivare, per ritornare forse alle scuole speciali stesse. Non è detto che l'Italia non ci torni, potrebbe tornarci, col clima che c'è potrebbe tornarci, assolutamente. I PDP, che conosco poco, per la verità, credo che abbiano una faccia molto positiva, quella di costringere degli insegnanti a ragionare su uno studente e, quindi, sulla sua situazione. Certo che dovrebbe esserci in ogni caso la possibilità che tutti gli studenti di una classe riescano a seguire il più possibile quello che viene svolto all'interno della loro classe proprio per questo insomma cioè proprio per tutti quanti, per esempio, avere la possibilità di fare tutti la stessa cosa, cioè occuparsi dello stesso tema: oggi è primavera, gli uccellini cantano e il sole splende, ecc..., ognuno però rispetto a questo tema farà poi delle considerazioni in base a quello che potrebbe fare. Nelle scuole marocchine dove ci sono le prime classi speciali che ricevono le visite delle classi regolari, l'educatore, quasi mai un maestro, o, comunque, una persona acculturata ma non è detto che sia un insegnante, dà sempre un argomento uguale per tutti i bambini anche se questi sono bambini dai 6 ai 10 anni con disabilità diverse proprio per aumentare il senso di appartenenza. Ognuno interviene sul tema in maniera completamente diversa, chi non riesce a scrivere neanche una parola fa un disegno e via di seguito. Avere la possibilità che in classe si discuta degli stessi temi ma poi con la modalità di realizzazione che ciascuno può esprimere, è una cosa importante. Mi vengono in mente "gli otto passi della didattica" che abbiamo pubblicato qualche anno fa insieme a un insegnante e ad uno psicologo dove appunto mostravamo degli *step* che potevano essere eseguiti nelle classi con tutti i bambini con disabilità e gli altri. Gli "otto passi della didattica" sono un procedere didattico che abbiamo sperimentato, non so per quanti anni nelle scuole, andando a vedere come fosse possibile e a mostrare come uno studente con disabilità, anche con ritardo ovviamente, rimanesse in classe e fosse messo nella situazione di apprendere. Primo passo "data, il posto dove siamo, che giorno è oggi e di cosa ci occupiamo" però stando nella classe e occupandosi dell'argomento che fanno anche gli altri, poi dell'intero argomento che in quel momento lì l'insegnante spiega a tutti i bambini, si ricava una parola chiave, ad esempio, latifondismo. Gli alunni sono invitati a scrivere la parola, mettere una spiegazione molto concreta, del genere, una persona che ha molte cose, fare anche una parte figurativa, un disegno (una persona in mezzo a molti campi) e controllare, confrontare questo rispetto a quello che ciascuno ha: "Marco che cosa hai tu?" Ricordo uno studente con ritardo che rispose: "Ah, io ho il cane!" Bene! Era una cosa di suo possesso. In seguito si attiva il confronto sociale che consiste nell'andare ad osservare che cosa hanno elaborato i compagni. Bisogna fare in modo che uno studente con disabilità, con ritardo, rimanga in classe, assista alla spiegazione di tutta la classe con l'aiuto dell'insegnante di sostegno o di qualcuno ricavare una parola da approfondire, una parola chiave che vuol dire un tema da approfondire, dare una spiegazione accessibile, che non vuol dire proprio semplificata,

vuol dire che uno deve capire immediatamente, fare la trasposizione grafica, fare un confronto rispetto a se stessi di questa parola e un confronto rispetto agli altri. È una modalità didattica molto semplice che funziona con tutte le disabilità intellettive che garantisce allo studente di rimanere dentro l'aula.

Domanda

Per quanto riguarda l'extrascuola quali sono le risorse e i metodi che possono essere utili per un lavoro produttivo, corale, efficace nei riguardi degli alunni con "BES"?

Certamente lo studente inserito nella scuola di quartiere ha la possibilità che venga accolto all'interno di quelle che sono le attività tipiche delle età, cioè se dai 6 fino a 12 anni vanno in parrocchia, piuttosto che in palestra a fare judo, credo che per quanto possibile lui debba partecipare a tali iniziative. Secondo me nell'extrascuola anche la parte riabilitativa deve essere una parte da svolgersi quando non interferisce con le altre attività che possano essere espletate. Credo che nel progetto che la scuola propone, quando vengono invitati i genitori, le Asl, lo psicologo, ecc. andrebbe visto, controllato se ci sono altre risorse sul territorio che vanno dal parroco piuttosto che l'allenatore di basket, i quali possono essere coinvolti sia formalmente che informalmente. La scuola li contatta, quindi, per proporre loro di concorrere in qualche modo ad una progettualità per lo studente disabile nel caso che siano presenti nel territorio figure significative di adulti o situazioni che possano essere di aiuto allo studente con disabilità, e possano fare in modo di procedere nella costruzione di una rete che aiuti ad individuare una serie di azioni che si possono intraprendere per rinforzare l'appartenenza. Chiaramente, però, ci deve essere qualche genitore più illuminato oppure ci deve essere qualche insegnante molto illuminato. Ad esempio, credo, che in tutta l'età che va fino ai 13/14 anni sia molto utile sollecitare nei genitori, per esempio, ad organizzare le feste di compleanno in un luogo tipo il patronato, piuttosto che a casa di ciascuno, perché anche questo aumenta di fatto l'appartenenza sociale. Il processo di integrazione non è un processo spontaneo, è un processo che si promuove fin da quando i bambini sono piccoli. Ricordo le prime ricerche di R. Vianello portate dall'America, tutte tradotte al tempo, che sostenevano come l'integrazione non è un processo spontaneo. Anche il bambino piccolo che per avvicinarsi, accogliere, accettare, necessita di un orientamento, di un pò di ambiente predisposto, come direbbe M. Montessori, di accompagnamento. L'integrazione non avverrà mai da sola. C'è bisogno di un luogo simbolico, dove l'adulto aiuta a mettere insieme una serie di concetti. È tutto da costruire, ma in senso operativo. Non è solo una costruzione concettuale, è una costruzione sul campo, attinta dalle risorse valorizzate al massimo.

Domanda

Come è possibile valorizzare al meglio la cooperazione e la corresponsabilità tra i docenti curricolari e di sostegno?

Innanzitutto non differenziando le carriere, cioè formandoli nello stesso modo. Questa è la prima cosa. La seconda, riuscendo a far sì che lo studente con disabilità non sia solo affidato all'insegnante di sostegno ma divenga un alunno come tutti gli altri all'interno della classe. Questa è un'operazione culturale molto difficile. Richiede anche una sorta di

consenso forte, anche implicito, da parte dei genitori che possono fare questo se sono abituati a venire in classe, a conoscere cosa fanno gli insegnanti, a vedere come si comportano tra loro. Alcune ricerche svolte anni fa con il progetto "*I care*" avevano messo in luce, ricordo di aver indagato tutta la zona del Veneto, che per gli studenti delle medie, il livello di integrazione aumentava nella misura in cui essi vedevano la collaborazione tra l'insegnante titolare, l'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno. Il vedere concretamente una modalità di accoglienza e collaborazione, in realtà, aveva una ricaduta positiva sull'accoglimento degli studenti con disabilità. Una cosa interessantissima, secondo me.

Domanda

La scuola si fa carico di investire risorse umane, professionali, strutturali ed economiche per migliorare azioni inclusive in modo efficace (laboratori, progetti, sportelli di ascolto, attività di potenziamento e recupero, Centro Territoriale per l'Integrazione-CTI, Centro Territoriale di Supporto-CTS, attività di formazione/informazione per genitori e docenti, ecc...)?

Su questo do una risposta che capisco è totalmente impopolare ma mi sento di darla. Proprio dall'esperienza della cooperazione internazionale ho imparato e ho visto che si possono avviare, promuovere e sostenere processi di inclusione con pochissime risorse. Io non sono mai una di quelle che dicono che la scuola ha bisogno di ulteriori risorse. Ha bisogno di ulteriori risorse relativamente alla parte strutturale e architettonica. Le scuole sono scuole fatiscenti che non è solo una problema di sicurezza ma è un problema di educazione al bello quando uno studente è in un bel contesto, in una bella scuola. Mi piacciono le iniziative che ci sono in certi paesi, un pò piccolini ma dove la gente si dà da fare e i genitori vanno a tinteggiare la scuola perché vedono un contesto bello per sé e per i loro figli. Non sono assolutamente d'accordo sul fatto che la scuola avrebbe bisogno di molte più risorse. Già le risorse per gli insegnanti di sostegno sono discrete. Ripeto credo che andrebbe certamente migliorata la parte di accessibilità, quindi, proprio strutturale e la parte architettonica e la parte di messa in sicurezza del tetto, piuttosto che delle finestre, il parcheggio per i disabili, ecc. però risorse economiche per ulteriori progettualità secondo me quelle le abbiamo. Il problema gestionale è molto corporativistico e questo è legato molto alle molteplici associazioni che abbiamo in Italia di persone con disabilità. Ciascuna con la sua disabilità pretende poi anche a scuola di avere interventi tutti *ad hoc*, questo, però, non favorisce l'inclusione. Se la nostra ottica è quella inclusiva questo non va bene. Bisogna avere degli elementi basilici che vanno bene per tutti, dei livelli essenziali che devono essere garantiti a tutti. C'è lo studente con ipovisione a cui dà fastidio la luce, è chiaro che non bisogna metterlo sotto la finestra, devi avere un altro posto dove, invece, lui possa stare. Però anche sui progetti ultimi, come il progetto 2.0 piuttosto che il Portale del Miur mi viene da dire che non mancano i soldi per le iniziative riguardo i processi inclusivi. È necessaria una formazione culturale più ampia insomma, una maggiore alleanza tra comunità scolastica, la famiglia, il territorio sicuramente. Direi che non servano ulteriori risorse ma idee importanti per veicolare le risorse. La scuola bella, funzionale, col giardino, coi giochi, sicura, con degli spazi per gli studenti delle superiori dove possono trovarsi: lavorerei più su questo. La parte strutturale italiana è una parte che si presenta malissimo. Non ricordo bene ma c'è

una statistica Istat per la quale sono il 70/80% delle scuole italiane che non sono a norma di sicurezza. Tu mandi un bambino a scuola perché è sicuro. Non basta l'insegnante orientativo e significativo, cioè se ti crolla il soffitto in testa se ti manca la scala per la rampa.

Domanda

Come avrebbe pensato la formazione dei docenti specializzati e di quelli inclusivi? Come pensa si possa veramente parlare ancora di Pedagogia speciale senza cadere nello specialismo delle tipologie orientandola verso l'inclusione senza dimenticare i rischi della fagocitazione della Speciale all'interno della generale? Come si riesce a mediare tra l'esigenza di non essere troppo specializzati sui "BES" e nello stesso tempo non ritornare ad una visione generalista con la conseguente perdita d'identità della Pedagogia speciale?

L'insegnante specializzato è un insegnante specializzato sull'inclusione, non può essere specializzato sulla disabilità, è specializzato sui processi inclusivi. Poi conoscerà diverse tipologie di disabilità perché si forma su quello però deve avviare i processi inclusivi. Secondo me, l'insegnante specializzato è un promotore di processi inclusivi. Difendo a spada tratta la formazione che stiamo facendo adesso perché credo che dia un'ottima preparazione, certamente non per tutte le disabilità. Questa è un'idea fissa delle Associazioni. La preparazione specifica su ogni disabilità va fatta in servizio, non a priori. A priori si possono dare solo gli elementi basilari. Poi quando ciascuno va all'interno di una scuola, svolge una formazione in servizio sull'autismo, piuttosto che sui ciechi o sui sordi. Nel corso del sostegno abbiamo tutti i laboratori per una formazione basilica ma la formazione specifica che vorrebbero le associazioni e che, secondo me, perde di progettualità va data in servizio non inizialmente. L'insegnante deve desiderare di avere in classe studenti che pongono problemi che sfidano, sui quali si fanno delle scommesse scaturite dall'immaginario. Non è possibile che tutto ciò stia tutto dentro la formazione iniziale perché le disabilità sono molteplici e ne possono capitare tantissime. Io sono per la formazione iniziale con il servizio. Riguardo la seconda domanda, il senso è proprio questo, come dice anche A. Canevaro, appunto, che la Pedagogia Speciale si occupa di situazioni che non sono uguali, quindi, non ordinarie, però si lavora bene nella Pedagogia Speciale quanto più diventa poco speciale cioè quanto più diventa una pedagogia che va bene per tutti anche per lo studente che non è tutelato dalla Legge 517 o dalla Legge 170 e che ha un "bisogno educativo speciale", specifico insomma, cioè che diventa sempre più inclusiva e adatta a tutti. Sono ferocemente contraria alla formazione specializzata sui BES perché sono concentrati troppo dalla parte dell'individuo, ribadisco. Da una parte tendono a coprire i bisogni ordinari e dall'altra parte a coprire il ruolo del contesto, cioè lo oscurano. Tutta la Convenzione ONU, i documenti UNESCO ed anche tutte le Associazioni europee dei disabili sono molto critici su questo perché anziché parlare di bisogni spostano tutto il *focus* sui diritti. Il bisogno è individuale e contingente, il diritto è di tutti e permane. Quando si sposta l'ottica dal diritto al bisogno si fa un passo indietro. È chiaro che ci vuole un equilibrio tra queste due cose perché non si può dimenticare lo studente ipovedente che ha necessità dei fogli ingranditi, piuttosto che di altre cose. È importante l'elemento filosofico di approccio che dice: "attenzione, non cadere troppo sulla parte individualistica!" Bisogna avere un campanello d'allarme su

questo. Se si afferma che le risorse per studenti con disabilità complesse sono un diritto la scuola le deve sempre ricevere se, invece, si tratta di un bisogno contingente la questione si modifica perché sono erogate quest'anno ma l'anno successivo non si sa.

Bologna, 9 agosto 2018

6.3. Prof.ssa Lucia de Anna

Domanda

Qual è la sua idea di scuola e com'è cambiata la scuola oggi alla luce della presenza di nuove emergenze educative e di nuovi "bisogni educativi speciali"?

L'idea di scuola in realtà dovrebbe essere sempre la stessa, la scuola della riforma degli anni '70 che era una scuola di tutti, una scuola che doveva soddisfare i bisogni di tutti e quindi si attrezzava, sviluppando la collaborazione con il territorio e con la costruzione di un rapporto di partecipazione tra scuola e genitori per poter rispondere a questi bisogni. Era una scuola del cambiamento, secondo le stesse dichiarazioni della Sottosegretario del MPI senatrice Franca Falcucci, e poi Ministra della Pubblica istruzione, che aveva nominato una Commissione di esperti per discutere su queste problematiche dell'integrazione. Con Lei ho potuto scambiare delle opinioni perché l'ho personalmente conosciuta e mi ha fatto una recensione del mio primo libro del 1983 (de Anna 1983+agg.1990). Il Documento della Commissione Falcucci venne approvato dal Parlamento e impose al Governo di provvedere, infatti, fu poi approvata la Legge 517 del 1977. Era una scuola dove gli insegnanti, sia quelli curricolari che quelli di sostegno, dovevano lavorare insieme e dovevano essere pronti a creare una scuola attiva nel senso che doveva modificare il suo modo di concepire la didattica e di sperimentare tutte le strategie per renderla all'altezza del nuovo sviluppo italiano, del Paese. Una scuola che possedeva ideali di democrazia ed anche impegno scientifico e collegamenti con le Università e gli IRRSAE per approfondire nuovi modelli di formazione pedagogica e didattica adeguati alle molteplici nuove emergenze educative che sfidano la scuola e la società ancora oggi. (MPI, 1982; Canevaro & de Anna, 2010). Un cambiamento mai avvenuto completamente. E chi ha conosciuto e vissuto la storia del nostro Paese, a partire da quegli anni, conosce anche i motivi delle resistenze, dei pregiudizi, degli egoismi che non hanno permesso la piena attuazione.

1. Che cosa sono per lei i "bisogni educativi speciali" e quali sono le modifiche strutturali che la scuola deve affrontare per rispondere in modo non standardizzato e non prefabbricato agli alunni con "bisogni educativi speciali"?

I "bisogni educativi speciali" per me che ho avuto la fortuna di lavorare a livello internazionale fin dalla nascita delle varie trasformazioni avvenute in Italia, sono quelli definiti in Inghilterra dal Rapporto Warnock nel 1978 "Special Educational Needs" (SEN) derivanti dalla pluralità delle diversità, quindi, dallo svantaggio, alla disabilità,

alle esigenze che tutti gli alunni possono incontrare durante il loro percorso formativo e alle quali la scuola deve poter rispondere. È chiaro che in questa analisi il discorso dei SEN nelle scuole dell'Inghilterra, dove era nato questo concetto sul finire degli anni settanta, era molto variegato perché l'Inghilterra era, ed è in qualche modo ancora oggi, legata ad un sistema centrato sui livelli di apprendimento e sulla valutazione e che convive ancora con le scuole speciali. I sistemi scolastici sono molto diversi in Europa e anche nel Mondo e si diversificano da un paese all'altro (de Anna, 2016a). Il nostro sistema ha scelto di soddisfare almeno ideologicamente, i "bisogni educativi speciali" nella scuola di tutti e nella classe ordinaria insieme ai compagni nella continuità dei vari livelli di istruzione, ipotizzando dei piani educativi individualizzati e personalizzati programmati attraverso il progetto educativo condiviso con la classe e approvato dai vari organi della scuola, la quale è tenuta a contemplare un Piano di Inclusione (circolare Stellacci 27 giugno 2013 Piano Annuale per l'Inclusività PAI- Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013) sulla base di principi nazionali che deve far parte dell'Offerta formativa della scuola (una volta POF oggi PTOF decreto 66/2017). Le difficoltà ancora oggi rilevanti riguardano lo sviluppo delle strategie didattiche che devono essere utilizzate per trasformare l'apprendimento-insegnamento di tutti e di ciascuno. Oggi si continua a parlare di didattica speciale, ma cosa si intende per didattica speciale? Di fatto la didattica speciale è stata contemplata dentro la Pedagogia speciale, nasce dalla Pedagogia speciale, quindi se non c'è un pensiero pedagogico forte, non ci può essere nemmeno una didattica speciale, perché altrimenti si corre il rischio di proporre una didattica delle categorie, quindi di bisogni categorizzati che fanno perdere il senso della persona nella sua specificità e singolarità. Noi dobbiamo osservare le modalità attraverso le quali le persone apprendono, eliminare gli ostacoli che non permettono di apprendere, ovviamente ricercando e approfondendo i diversi metodi anche specifici per coloro che hanno dei bisogni particolari, che molto spesso cambiano anche in funzione delle nuove conoscenze scientifiche, senza perdere di vista i contesti in cui si apprende e la collaborazione con gli altri compagni, per suscitare stimoli e motivazioni che derivano dalla personalità e dal vissuto di ciascuno. Il nostro sistema ha voluto invece distinguere giuridicamente le disabilità dai "BES" affermando, a mio avviso erroneamente, che prima la scuola non aveva preso in considerazione questa vasta gamma di bisogni. Ma noi affermiamo ancora una volta che non è l'identificazione del singolo bisogno che fa diventare inclusiva la scuola bensì una didattica inclusiva che come affermava la Falcucci nel 1981 "il fine della scuola è promuovere le potenzialità di ogni bambino, adeguando alle sue esigenze e alle sue possibilità le metodologie più idonee per suscitare la vitale spinta dinamica che deve alimentarne lo sviluppo" (MPI, 1982, p. 28).

2. *Come valuta il livello di inclusione nel contesto italiano, un Paese che sostiene con incisività l'affermazione di culture e politiche inclusive? Quali eventuali politiche proporrebbe?*

Cosa intendiamo oggi per inclusione? Purtroppo in Italia e a livello internazionale l'inclusione non è vista da tutti nella stessa maniera (Both & Ainscow, 2002; Ainscow & Miles, 2008), si pensa che l'integrazione vissuta nei primi anni sia stata un semplice inserimento nella classe come una cellula chiusa, per quelli che l'anno vissuta dall'inizio l'integrazione era già un'idea di inclusione e lo dimostrano sia gli studi fatti in quegli anni sia quelli successivi (de Anna, 2018a pp. 41-74). Se noi leggiamo i testi di allora, la

scuola era concepita come una scuola per tutti. Tutti dovevano andare nella stessa scuola, dovevano essere create opportunità per tutti, proprio perché esisteva un divario sociale molto forte e soprattutto perché le classi differenziali e le classi speciali avevano aumentato queste differenze (cfr. Augenti, 1977; de Anna, 1998). Noi abbiamo fatto delle scelte importanti e le scuole, dipende anche da regione a regione e da scuola a scuola, si sono “attrezzate” per essere scuole di tutti e poter stare nella stessa classe e apprendere attraverso una reciproca interazione e un cambiamento da una parte e dall’altra, per acquisire tutti la conoscenza della diversità ed apprezzarne il valore. Per costruire delle opportunità di apprendimento. Poi purtroppo ancora oggi esistono delle dinamiche che stranamente questa idea la modificano conducendo a pensare che la risposta diretta esclusivamente ai bisogni, anche in luoghi separati corrisponda all’inclusione. Separare le persone dagli altri non giova alla crescita personale e collettiva. Diceva Canevaro che le risposte vanno date laddove si trovano”. Ma se si trovano in un ambiente speciale possiamo chiamarla inclusione, solo perché sto rispondendo al bisogno? L’assistenza domiciliare noi diciamo che è inclusione? Dipende da come viene organizzato quel contesto e, quindi, l’inclusione è legata molto al contesto, che siano contesti abituali, che siano contesti in cui ci siano anche gli altri, che siano contesti che rispondano ai bisogni specifici ma senza trascurare l’interazione con gli altri, perché qui entriamo in un discorso che non riguarda solo l’apprendimento o l’istruzione ma la formazione dell’uomo. Si possono immaginare anche contesti a distanza come le scuole in ospedale collegate con la classe (Ballestrin, 2007; Trentin, 2009, 2012; de Anna, 2016). Dovremmo fare una distinzione: inclusione e apprendimento e sviluppo delle potenzialità, spesso si parla di normalizzazione e dell’assimilazione per rendere tutti eguali. Ma la diversità è un valore che tutti dobbiamo apprendere ed esplorare per ampliare le nostre conoscenze, le nostre possibilità e anche i nostri limiti. Le nostre esperienze di integrazione e inclusione in Italia sono, purtroppo, a macchia di leopardo. Più volte abbiamo cercato di individuarle, ma abbiamo scoperto che sono legate spesso alle persone che ci lavorano, al loro impegno, alla loro capacità di credere in quello che stanno facendo, ma anche alla loro responsabilità e professionalità. Queste esperienze possono essere vicine, ma anche lontane. E talvolta anche scomparire se le persone cambiano, se i contesti cambiano. Sappiamo come fare integrazione e inclusione anche in mancanza di condizioni necessarie, le risorse vanno ricercate e volute, possiamo lavorare confrontandoci con gli altri, raccontando le varie storie rendendoci conto che sono talvolta molto diverse, non esiste una perfezione nell’inclusione, dobbiamo avere uno sguardo lontano un percorso da raggiungere per avvicinarsi sempre di più, a questo serve anche un pò di Utopia.

3. *Cosa ritiene sia urgente modificare a livello di pratiche educativo-didattiche, di relazioni umane, di collegamento con le istituzioni, ecc.. per rendere la scuola sempre più incisiva dal punto di vista dell’inclusività?*

Riguardo alle nostre politiche faccio sempre riferimento alla dimensione internazionale. Recentemente ho avuto proprio delle discussioni in Francia su delle visioni che dei colleghi in visita alle nostre scuole hanno avuto del nostro sistema. Hanno paura che sia solo un sistema benevolo che accoglie, c’è la preoccupazione, che noi pur essendo riusciti a creare dei contesti che vogliono includere, non prestiamo troppa attenzione al lavoro di

“addestramento” della persona con disabilità, rischiando così di far perdere delle opportunità più favorevoli all’acquisizione di abilità e capacità. Si rendono conto, tuttavia, che abbiamo messo in atto delle collaborazioni, delle interazioni, però la loro preoccupazione riguarda ancora la nostra professionalità che mettiamo al servizio di queste esperienze. Inoltre, sembra loro che il nostro sistema scolastico partendo dalla certificazione medica, sia “paradoxalement” centrato sulle disabilità (Rapport N. 2017 - 118 février 2018 IGAENR). Pensano che abbiamo un sistema costoso che ha troppi insegnanti di sostegno che talvolta si dedicano in maniera simbiotica solo agli alunni con disabilità, creando la convinzione che l’alunno appartiene a loro e non agli insegnanti curricolari, forse perché si pensa che sanno come trattarlo, oppure perché i genitori non vogliono che il tempo dell’insegnante di sostegno sia condiviso con gli altri alunni. Cosa vorrà dire questa mancanza di professionalità sull’inclusione? E qui dobbiamo interrogarci sulle competenze (de Anna, Gaspari, Mura 2015; Gaspari 2015). Rendere una scuola inclusiva, indubbiamente, richiede tante competenze, ce ne siamo accorti attuando i corsi di specializzazione del DM 2011, e sappiamo anche che non sono ancora sufficienti, e richiede appunto di creare dei contesti di apprendimento che favoriscono la risposta a tutti i bisogni e in particolare ai bisogni speciali. Se dovessi fare un discorso di politiche, insisterei molto su questo discorso delle competenze, ma quali? Dobbiamo possedere competenze solo legate alle categorie o dobbiamo avere competenze, che non disconoscono l’intervento anche specifico, ma devono essere delle competenze che si allargano, che devono avere una visione molto più ampia e una visione molto più significativa della comprensione, della riflessività, della creatività, delle diverse culture come viene affermato a livello Europeo nella Raccomandazione del Parlamento del 2006, mettendo così in gioco se stessi in questo tipo di lavoro, quindi un impegno sulla costruzione dei saperi, su una didattica “apprendere per apprendere” più trasversale e flessibile. Io punterei su una scuola delle competenze che poi è anche quella internazionale della conoscenza e del Global Education, che richiede lo sviluppo di un certo tipo di competenze, e soprattutto sull’impegno professionale degli insegnanti (de Anna 2016). Quindi dobbiamo andare ad approfondire cosa significa la professionalità negli insegnanti, fare un lavoro di confronto tra quello che intendiamo tra professionalità degli insegnanti e quelle che sono le competenze da acquisire e da trasmettere. La collaborazione e le relazioni tra insegnanti e tra operatori, resta ancora un argomento difficile da realizzare. Spesso l’insegnante si chiude, non si confronta: l’ho notato anche recentemente con i corsi di formazione e aggiornamento degli insegnanti in servizio, con insegnanti già di ruolo che dichiarano di avere poco tempo per discutere tra di loro, si confrontano poco, in realtà ognuno vuole rimanere nella sua idea e nel proprio modo di insegnare, esistono resistenze ancora molto forti solo al pensiero di dover insegnare ad alunni con comportamenti problemi, “sono così e non possono cambiare” oppure “non sappiamo cosa dobbiamo fare”. Il confronto vuol dire dialogo, vuol dire mettersi in discussione, occorre che acquisiscano la consapevolezza che esternare le proprie preoccupazioni può giovare all’altro e a se stessi, cercare di portare il proprio contributo e di far conoscere la propria esperienza non può che far crescere la conoscenza di tutti, invece esiste ancora la rivalità tra insegnanti, forse atavica. Gli insegnanti nei tempi in cui insegnavo nella scuola, negli anni 60-70, chiudevano la porta e non si parlavano (la riforma del 1974 di cui parlavo all’inizio, apriva finalmente le porte con la creazione degli Organi collegiali). Non si tratta solo di porte chiuse ma sono porte chiuse

professionalmente e concettualmente: l'insegnante deve fare lo sforzo di confronto, non deve avere paura di dare le proprie conoscenze all'altro, di osservare congiuntamente soprattutto quando si manifestano quei problemi che li spaventano. Perché le proprie conoscenze e osservazioni trasmesse all'altro ti consentono di arricchire la competenza, di arricchire la professionalità. Fortunatamente gli insegnanti non sono tutti così! Io che cosa cambierei? Cambierei appunto questa logica dell'insegnante chiuso, legata a quello che fa, a come lo fa senza confrontarsi con gli altri, alimenterei questa capacità di reciproco scambio nel donare il proprio sapere senza limitazioni. Bisognerebbe provare a superare questa impasse. Io già dalla formazione iniziale, insegnando anche ai formatori come riuscire a far comunicare all'altro quello che si fa, come lo si fa, a condividere, chiedere aiuto, avere l'umiltà di dire forse non so tutto, parlare con l'altro mi permette di saperne di più, perché avrò altre situazioni, altre persone, altri contesti che potranno essere più difficili e complessi, ma avrò acquisito comunque una modalità per ricercare e attivare possibili soluzioni. Condividere e mettere insieme le idee dell'altro con le mie e crescere su quello che è il dialogo e la riflessività che sono due elementi forti della formazione è un passo avanti verso l'inclusione.

5. *Quali strategie educativo-didattiche ritiene opportune e consiglierebbe agli insegnanti in ottica pluralistica perché la formazione scolastica sia parte integrante del Progetto di vita di tutti gli alunni, disabili compresi?*

Noi abbiamo lavorato per tanti anni nell'Osservatorio permanente sui processi di integrazione del MIUR sulle strategie didattiche integrate e sui metodi specifici, insieme anche a Sergio Neri, Andrea Canevaro, Dario Ianes, Renzo Vianello, Francesco Gatto, Mario Tortello e tanti altri, finanziando anche dei corsi nelle varie regioni su questi temi e ipotizzando delle riflessioni sulle competenze che dovevano possedere gli insegnanti sia curriculari che di sostegno attraverso un sistema modulare di formazione (de Anna 2014). Tra le strategie didattiche integrate avevamo individuato: l'apprendimento cooperativo, la didattica meta cognitiva e la didattica individualizzata. Quest'ultimo tema era stato già trattato negli studi e approfondimenti elaborati da Massimo Baldacci (1993, 2005) sull'istruzione individualizzata e sulla personalizzazione o individualizzazione? rivolto a tutti, quindi nella Didattica Generale. Parlando di strategie didattiche integrate, vediamo che è importante fare ricerca su come si applicano, non solo conoscerle ma sapere come costruiamo i contesti per fare in modo che, ad esempio, utilizzando l'apprendimento cooperativo gli insegnanti riescano a creare le condizioni per un apprendimento inclusivo. Noi lavoriamo molto nei corsi di specializzazione su questo argomento, e quando li stiamo formando facciamo praticare, nel momento della formazione l'apprendimento cooperativo, facciamo comprendere agli insegnanti come loro stessi possono applicare questa modalità di apprendimento, partendo dagli argomenti che stiamo trattando, quindi si trovano ad applicare su loro stessi questa strategia didattica integrata, a quel punto devono anche simulare di essere un gruppo in cui applicare l'interdipendenza positiva, lavorare per essere pro-sociali e rappresentare poi i risultati del loro lavoro, tenendo conto dei principi esposti a lezione e degli approfondimenti che il gruppo ha elaborato. Alla fine ci accorgiamo anche che pur essendo già abilitati nelle loro discipline pochissimi avevano affrontato questa strategia didattica, inoltre, questa esperienza viene ripresa durante il tirocinio per cercare di applicarla con i propri alunni e nelle relazioni finali di tirocinio

abbiamo constatato che molti l'hanno utilizzata con ottimi risultati sulla classe e non solo con l'alunno o gli alunni con SEN. Tutto ciò a dimostrazione che effettivamente hanno compreso il significato dell'apprendimento cooperativo. Naturalmente prima nella formazione riprendiamo tutti i principi dell'apprendimento cooperativo cercando di non renderlo rigido, cioè vedere come il gruppo è in grado di lavorare seguendo le varie fasi dell'apprendimento cooperativo. È chiaro che poi andiamo sempre di più ad approfondire, in modo tale che loro, non solo capiscano il significato di questi termini e di queste applicazioni, ma lo sperimentino prima di tutto su loro stessi. L'insegnante apprende anche realizzando la strategia didattica e, in questo modo, non può non ricordare, non può non capire come applicarlo. Naturalmente applicare una didattica cooperativa vuol dire anche come gestire quel gruppo, come organizzarlo e capire che all'interno di quel gruppo ci sono delle differenze, differenze che possono avere delle specificità. Ciò richiede la conoscenza delle specificità e quindi la conoscenza di metodi e strategie più specifici strettamente legati con le metodologie di intervento specifico. Le metodologie, le strategie didattiche possono pure riguardare la didattica generale, ma devono essere usate mediante uno sguardo alla differenza, alle diversità che vanno conosciute nel loro evolversi e manifestarsi nella relazione di insegnamento apprendimento con i loro compagni. Quali diversità? Quali problematiche? Allora a quel punto intervengono i metodi specifici che sono tantissimi. Di questi metodi noi dobbiamo apprendere la storia, l'evoluzione, come si sono applicati anche nei diversi periodi e come si sono trasformati. Se prendiamo, ad esempio, l'autismo ormai ci sono molti lavori che trattano questo argomento sia in senso psicologico che pedagogico (Cottini 2017). Siamo oggi passati dal Metodo TEACCH all'ABA ma ce ne sono tanti altri, talvolta più funzionali. Il metodo psicanalitico ad esempio radiato dall'Italia viene fortemente utilizzato in Francia e in Brasile (Laurent 2014). Non dobbiamo fare una lotta tra Metodi ma dobbiamo pensare a come entrare nel mondo dell'autismo anche attraverso le numerose narrazioni che esistono e dalle quali possiamo attingere tante conoscenze utili a entrare in comunicazione e ad insegnare agli altri come costruire questa difficile relazione, individuando le chiavi di lettura per conoscersi di più e apprendere insieme, strutturando e diversificando gli ambienti di apprendimento senza necessariamente separare (de Anna, Rossi, Mazzer 2018). Lo stesso Schopler negli ultimi anni aveva trasformato nell'applicazione del TEACCH le strutture non contemplando più il banco chiuso contro il muro ma cominciava ad avere l'interazione con l'altro attraverso una articolazione dei banchi che permetteva una maggiore vicinanza con i compagni, i banchi che vediamo oggi (non in tutte le scuole) sono infatti più moderni e più avveniristici. È chiaro che quel metodo nel tempo si è trasformato, pur nato in un certo modo, si trasforma perché il pensiero cambia. Cambiano le dinamiche, e ci avviciniamo sempre più ad un discorso inclusivo. Perché è chiaro che avere un banco contro un muro con una tecnica strutturale di lavoro separava dagli altri compagni, per dare una opportunità di maggiore concentrazione e organizzazione del lavoro in una classe rumorosa con tanti bambini, ma i bambini devono essere educati ad apprendere le esigenze degli altri ed entrare in contatto con più attenzione ai bisogni e alle esigenze dell'altro e comprendere così queste diversità. È chiaro che gli insegnanti devono sapere anche questo. Oggi si discute molto sull'A.B.A. (Applied Behavior Analysis), i genitori vogliono che si possa dare continuità nella scuola a questo metodo, naturalmente è anche questa una novità, ma che va pur sempre coniugata con l'azione di insegnamento e apprendimento e con quella

didattica di cui abbiamo parlato che appartiene al ruolo degli insegnanti e non ai terapeuti che pur studiando i comportamenti antecedenti e successivi, i rinforzi positivi o negativi ecc.. non vivono nel contesto classe non hanno competenze pedagogiche e didattiche. Non è facile coniugare un metodo, destinato prevalentemente al singolo con un'attività didattica che invece possiede una caratteristica collettiva. È questa una difficoltà che forse ancora oggi abbiamo nel nostro sistema, quella di trasformare la didattica affinché possa fornire delle opportunità di apprendimento per tutti e quella anche di approfondire determinate conoscenze per poterle rielaborare nell'azione didattica. Infatti, occorre passare dal collettivo all'individuale e dall'individuale al collettivo (UNESCO 2014). Tutto ciò fa parte della sfida della scuola tutta. Ricercare e sperimentare per costruire contesti di apprendimento inclusivi. Dalle buone prassi che in Italia esistono, possiamo cogliere molti spunti di riflessione non per copiare e replicare, ma come dice Canevaro per curiosare, per confrontarci tenendo sempre presente la realtà in cui stiamo lavorando per costruire le alleanze educative, tra insegnanti, come dicevamo prima, con le famiglie e con gli operatori interni ed esterni presenti sul territorio, e per entrare in quel circuito di conoscenza delle buone prassi. (Canevaro , Ianes 2001; Ianes , Canevaro 2008)

Non è vero che ci sono solo regole molto strette nell'applicazione dei Metodi, perché poi le persone sono diverse quindi devo adeguare quelle regole alle persone. Faccio un esempio: come avviene nell'apprendimento cooperativo nel *role play* dovresti cambiare sempre ruolo ai partecipanti, ma può non essere sempre necessario, proprio perché non sto solo sperimentando una tecnica ma sto formando delle persone, utilizzando una metodologia di intervento che ritengo possa essere utile a rendere il mio intervento più inclusivo, e quindi osservo la persona che sta partecipando, che interagisce con gli altri, che ha acquisito una consapevolezza in quel ruolo. Se mi accorgo che in quel ruolo la persona con disabilità ha conquistato una situazione di buona interrelazione, di crescita, di sviluppo, non vedo perché lo devo cambiare, anche se la regola mi dice che dovrei cambiarlo, ho acquisito un risultato importante e lo devo mantenere almeno per un certo tempo. Il mio sguardo è quello del pedagogo inclusivo, sono grata agli psicologi che mi hanno insegnato questo metodo, ma il mio obiettivo è l'inclusione e non la semplice applicazione del Metodo. Abbiamo proprio fatto delle ricerche sul campo ed abbiamo visto che cambiare spesso un ruolo a una persona con disabilità non va bene, la disorienta. Forse anche con una persona normale potrebbe non risultare sempre efficace. Perché lo sguardo della Pedagogia speciale può essere diverso dalla Psicologia. Quando Canevaro dice che i metodi vanno conosciuti anche nella loro evoluzione storica e conoscerne le sperimentazioni, bisogna creare questo sfondo integratore nel quale cose apparentemente diverse poi comunicano tra di loro, ma comunicano attraverso l'esperienza e, quindi, c'è un tessuto, anche qui un tessuto narrativo, narrativo nel senso che si deve costruire e si auto narra per poter vedere in che modo mettere insieme l'aspetto individuale con quello collettivo. Se tu non hai formato l'insegnante a giocare proprio questa strategia, se tu non l'hai preparato a fare questo, prende il metodo e lo applica e poi ti dice pure che non funziona. Noi ci troviamo di fronte a persone che hanno i comportamenti più differenti che sono spesso camuffati, come affermava Montuschi, e non corrispondono a quello che esattamente vorresti fare non sono quindi reali, ma sono quelli che stanno dietro a tutto un discorso che non puoi svelare subito perché la persona non te lo svela, ma se tu agisci in modo tale da entrare in comunicazione, alla scoperta di come creare l'opportunità di comunicare, allora tu riesci a individuare le cose che ti sono

poi utili alla trasformazione del tuo metodo, per questo il metodo rigido non ha efficacia secondo noi che abbiamo vissuto per tanti anni a contatto diretto questa esperienza di integrazione e di inclusione. Non perché, come diceva qualcuno, eravamo degli stregoni che improvvisavano, no, non eravamo stregoni, e che noi ci costruivamo degli utensili, la nostra cassetta degli attrezzi in senso pedagogico, e ad un certo punto uno dice no, uso questo al posto di quest'altro, però attenzione occorre avere una vasta gamma di attrezzi ai quali attingere per poter sapere che nel momento opportuno devo usare questo piuttosto che quest'altro. La persona ha reazioni diverse, ha un modo di comportarsi, dobbiamo costruire questa interrelazione cercando di comprendere. In fin dei conti la ricerca ci ha fatto scoprire dei metodi quelli che forse dovevamo già sapere. Non posso, infatti, prescindere dalle conoscenze che oggi sono ancora più diffuse. Non è che questo annulla l'apertura all'universo delle altre conoscenze, è questo l'errore di quando uno vede un risultato, quello che vede è solo il risultato, ma non vede il processo e quel processo non sempre viene svelato o si ritiene non sia importante conoscerlo. Pensa che lui era già così, ma non è vero perché lui quando è entrato nella scuola aveva i suoi comportamenti problematici, gridava, scappava ecc...., creava panico negli altri, ma il risultato, il cambiamento è frutto della co-costruzione di una relazione che mi ha permesso di capirlo. Una relazione è fatta di dialogo, di ascolto e non può essere legata solo ad una persona perché è speciale. È un percorso di rispetto dell'altro, di saper attendere e osservare, di fiducia nell'altro, di mettere la persona nelle condizioni di farlo, raccontando le loro storie, alla scoperta anche di cose strane. Come ci riesci? Ci riesci perché tu anche racconti la tua storia e quando la persona vede che l'altro si racconta, è stimolato al racconto, anche se appunto sappiamo che le persone con disabilità sono persone con certe chiusure, ma sono sempre persone, quindi alla fine qualcosa esce, non può chiudersi, non si reprime, è quasi impossibile. E qui entra in gioco anche l'empatia..... Ci sono indubbiamente dei casi complessi, però c'è sempre un modo per aprire questo dialogo. Altre scienze ce lo hanno insegnato, come abbiamo detto in Italia sono state molto relegate, perché di psicanalisi non si può parlare. La psicanalisi, è infatti, basata sul dialogo, sulla parola. La parola comincia ad avere un significato esplorativo, non è solo un significato di parola ma anche di contenuto. Ci sono anche altre scienze che ti aiutano ad alimentare queste conoscenze e c'è la riflessione, il fermarsi, il ragionare, il riflettere. Non hai la magia che fa scattare la molla, devi avere un bagaglio, culturale e anche scientifico, perché poi tutti i discorsi che facevamo prima sulle strategie richiedono conoscenze e capacità di lettura delle diverse situazioni, studio e ricerca. Se tu quelle conoscenze le lasci isolate, non riesci più a metterle in connessione perché diventano conoscenze a parte, separate, come se fossero lì, in una scatola le prendi e le usi e le applichi solo quando ti servono, in questo modo possono non essere efficaci. No, tu devi possedere conoscenze da mettere continuamente in connessione tra di loro, con la realtà e con le situazioni che vivi, sono strumenti da usare sempre con discrezione e competenza. Strumenti della mente, del pensiero che fanno parte del tuo bagaglio formativo e della tua esperienza.

6. *Nella scuola di oggi i docenti hanno la possibilità di condividere in modo adeguato con i genitori e/o con le figure educative di riferimento opportune strategie per la gestione delle eventuali difficoltà di apprendimento degli alunni e per il loro supporto emotivo-motivazionale?*

Spesso il problema docenti e genitori è male interpretato nella scuola e soprattutto con i genitori di persone con disabilità che puntualmente sono sempre più preparati degli insegnanti, hanno sempre più conoscenze, oggi poi hanno a disposizione anche la conoscenza attraverso il web, c'è di tutto. Spesso però sono anche disorientati, non sanno scegliere, non sanno decidere, però c'è indubbiamente una conoscenza da parte dei genitori. Allora tu docente devi saper gestire questo difficile rapporto, anche qui il docente deve avere una sorta di umiltà. Non può iniziare l'incontro soffermandosi solo sui problemi da sottoporre al genitore. Spesso il docente aggredisce il genitore, o viceversa. Presentare il problema al genitore in modo così, aperto e crudo, non va bene perché il genitore reagisce difendendosi innescando subito una conflittualità con il docente. Conflitto che non fa bene soprattutto alla persona di cui stiamo parlando, per cui non può che peggiorare la situazione. I docenti devono imparare a colloquiare con i genitori, con il rispetto verso un genitore che vive una situazione molto difficile perché avere un figlio con disabilità non è assolutamente facile. Perché è un'esistenza che viene sconvolta, e quindi il genitore è sempre in difesa, sin dalla nascita del proprio figlio. Si difende da se stesso, dai propri problemi, dallo sguardo e dal pensiero degli altri: è chiaro che quando uno gli porge il problema lui lo rifiuta. Perché il rifiuto è la salvezza per la persona "no, io non lo vedo questo problema" i genitori dicono sempre così. "A casa si comporta bene". Può essere vero in alcuni casi, ma non è sempre vero. Il fatto che ti rispondano "ma non ha mai avuto questo comportamento a casa" succede quasi sempre, quindi tu devi costruire subito un'alleanza. Per costruire un'alleanza, riprendiamo i discorsi precedenti sulla costruzione della relazione. Il docente deve far capire che si mette a disposizione per comprendere i problemi dell'alunno e della famiglia, deve prima di tutto saper ascoltare ed avviare un dialogo con i genitori. Se non si apre questo dialogo, il genitore si difende e si chiude, il docente si innervosisce perché è lui il professore e crede di non essere rispettato nel suo ruolo, invece è necessario costruire un'intesa. È importante vedere e capire come si può lavorare insieme individuando cosa è stato fatto fino a quel momento, che cosa si pensa di fare, quale progetto educativo si può svolgere, quali strumenti sono a disposizione sia internamente che esternamente alla scuola, cercando di condividere quelli più adeguati. Oggi di strumenti ne abbiamo all'infinito, ne abbiamo avuti nel passato e ne abbiamo ancora oggi, quindi è necessario conoscere questi strumenti e come possano aiutare i genitori a collaborare. C'è tutta una letteratura sugli effetti che producono, sono stati svolti tanti lavori su questi rapporti con i genitori, attingendo anche ad altre discipline che non riguardano solo la pedagogia speciale e pubblicati con schede e attività (ad esempio, Cornoldi 1995; Cornoldi et al. 1997). Dobbiamo lavorare insieme per poter capire se il bambino manifesta un diverso tipo di comportamento a casa, a scuola e altrove. D'altronde tutto il discorso dei comportamenti problema si risolve appunto con questa alleanza che si costruisce tra genitori, insegnanti, altre persone che vengono individuate nel rapporto con la persona con disabilità, i compagni stessi che cosa vedono, che cosa osservano. Talvolta i compagni sono capaci di osservare più di noi, perché sono fuori dai meccanismi della co-costruzione e del pregiudizio, perché sono più giovani, sono più aperti. Noi dobbiamo mettere a disposizione tutte le risorse. Queste alleanze si devono costruire. Ci sono anche le Associazioni che possono dare un contributo importante. All'inizio dell'integrazione

abbiamo anche fatto nelle scuole i corsi di aggiornamento specifici con gli insegnanti insieme ai genitori.

7. *Cosa ne pensa dell'invasione dei PDP (Piani Didattici Personalizzati)? Come si possono collegare ai progetti di tutti? Come vedi la gestione della classe? Non pensi che la proposta della separazione delle carriere proposta dalla Buona scuola porti alla ghettizzazione e penalizzi il lavoro di team e la corresponsabilità dei docenti?*

I piani personalizzati mi permettono di entrare nel campo della didattica. Il piano personalizzato deve vivere sempre dentro una programmazione didattica, la 517/77 nasce con due elementi forti, programmazione didattica e valutazione, gli altri aspetti riguardano le attività integrative. Si parlava, infatti, di attività integrative, che dovevano entrare dentro al curriculum, ed erano previste due figure l'insegnante specializzato per le attività integrative e lo psicopedagogo. Non dobbiamo dimenticare che la 517/77 ha inventato la figura dello psicopedagogo (con conoscenze pedagogiche e psicologiche) che è stata poi abbandonata, perché come al solito il Ministero non aveva fondi per pagare queste figure. Però negli anni in cui c'è stata ha svolto una funzione molto interessante di raccordo sul territorio, di conoscenza degli aspetti problematici dei giovani adolescenti delle loro ansie, paure ed è intervenuta in molte azioni di integrazione e di progettualità educativa d'intesa con l'insegnante di sostegno e nel raccordo anche con le famiglie. Ci si soffermava sulla psicologia dello sviluppo nel processo educativo. Noi non abbiamo approfondito abbastanza che la psicologia dello sviluppo nella prospettiva educativa consente anche di comprendere e di prevenire l'insorgenza di alcuni aspetti problematici che accomunano differenti tipologie. La categorizzazione, purtroppo, si concentra sempre pensando che ogni categoria è unica. Nei progetti di vita e nella programmazione didattica lo studio della psicologia dei processi di sviluppo, ci consente di individuare le molteplici trasformazioni che si incontrano durante questo percorso di crescita della persona, e che accomunano più situazioni e comportamenti. Quindi anche più categorie, se vogliamo ancora chiamarle categorie, di disabilità. A me non piace chiamarle categorie perché mi sembra sempre un modo restrittivo, però se proprio le vogliamo chiamare categorie, sappiamo che ci sono dei punti in comune. Anche se questo discorso non piace alle associazioni anzi non lo vogliono sentire, perché ogni associazione vuole credere che quella categoria sia unica a se stessa. Mentre invece lavorare insieme sulla trasversalità di questi punti in comune, è fondamentale perché aiuta a capire come organizzare la progettazione della classe, in funzione dei processi di sviluppo degli alunni che ho di fronte, perché ognuno manifesta processi propri, pur se lo studio della psicologia e della neuropsichiatria offre dei tempi, delle caratteristiche, però risultano spesso abbastanza vari e possono differenziarsi da persona a persona, da situazione a situazione secondo i contesti in cui si è vissuti e le relazioni che si sono costruite, nonché le attività che sono state svolte. Noi spesso sentiamo dire: "quella categoria ha problemi motori" poi magari un alunno fin da piccolo i genitori l'hanno mandato in piscina, gli hanno fatto praticare uno sport perciò, per esempio un down che dovrebbe avere problemi motori etc, alla fine non ce l'ha perché è stato abituato a migliorare il suo coordinamento motorio e a sviluppare nuove capacità. Noi sappiamo oggi che i down ballano benissimo, hanno delle capacità imitative che altri non hanno,

partecipano a campionati olimpici. Quindi non tutti presentano queste difficoltà. Così pure per i dislessici viene evidenziata la stessa carenza e pensare che noi abbiamo tanti studenti nella nostra Università del Foro Italico dedicata allo Sport che non hanno queste mancanze e stiamo conducendo una ricerca per approfondire questa incongruenza. Allora arriviamo al concetto di piano personalizzato. Non può essere generalizzato e va focalizzata la singola situazione, che deve essere sempre connessa alla formazione didattica, nel progetto, in un dialogo con gli altri colleghi, le altre discipline, soprattutto se siamo giunti ad un livello di istruzione più elevato. La programmazione nasce per parlare, per comunicare, per costruire, cosa facciamo di questi bambini di questa classe e coinvolgiamo tutti gli alunni in questo dialogo “e voi come vi trovate? Cosa pensate? Che cosa decidiamo di fare” La programmazione e il progetto educativo e i piani personalizzati e individualizzati non sono solo pezzi di carta da riempire per ottenere qualcosa. La programmazione e tutto il resto di cui sopra è qualcosa che si deve costruire insieme. La 517/77, introduceva il discorso della programmazione collegata ad un concetto di curriculum che richiamando le teorie di Frey (1977) si coniugava secondo diverse connotazioni nella mediazione tra programma nazionale e vissuto personale dell’allievo. Quindi ancora oggi I piani personalizzati se non stanno dentro la programmazione della classe, rimangono dei piani separati. Mentre, invece, dobbiamo cercare di trovare il modo di far intervenire nella progettazione didattica le strategie, i metodi e tutto quello di cui abbiamo già parlato per fornire le opportunità di apprendimento che soddisfino le esigenze e i bisogni speciali insieme a quelli di tutti. La personalizzazione si nutre dell’osservazione congiunta del singolo ma anche della collettività della classe. Si è sempre discusso della formazione degli insegnanti, si parlava anche oggi al Convegno del ruolo dell’insegnante di sostegno. Non puoi chiudere le persone dentro un ruolo, prima cosa perché tanto, comunque, possono sempre decidere di fare entrambi i percorsi. La persona deve avere il diritto e la libertà di poter scegliere e di poter cambiare. Per anni si è discusso sui percorsi degli studenti all’università, se sceglievi un percorso poi non potevi andare in un altro, questo sembrava superato dalle nuove leggi che intervenivano per evitare la dispersione con i riconoscimenti dei crediti e invece ci ritorniamo. Su questo aspetto io sarei sull’apertura più totale di poter avere il passaggio da una carriera all’altra, valutando sempre le competenze che hai acquisito. Devo ammettere di essere sempre stata contraria a insegnare direttamente sul sostegno, senza prima diventare insegnante nella disciplina e poi specializzarsi per il sostegno. Addirittura ci sono dei paesi, ad esempio in Svezia e in Francia, che prima diventi di ruolo e poi fai la specializzazione. Mentre da noi oggi la specializzazione è diventata uno strumento per diventare insegnante di ruolo. Per me prima formi l’insegnante, che sia anche preparato all’inclusione, come diceva la stessa Falcucci nelle metodologie e strategie didattiche inclusive (MPI1982). Su questo aspetto dei curriculari con crediti di formazione sulla Pedagogia Speciale abbiamo anche fatto una battaglia in Osservatorio. Le associazioni invece di sostenerci sui curriculari preparati. Si sono ostinate a volere l’insegnante specializzato con un percorso più lungo e più preparato senza passare per la formazione generale degli insegnanti, non vogliono insegnanti che sappiano la matematica o l’italiano ecc. prima di entrare nel sostegno. Questo per me e per molti altri colleghi è sbagliato: prima di farli entrare nel curriculum dell’insegnante di sostegno, devono essere stati formati come insegnanti curricolari. Questo è un argomento che considero importante, adesso ci troviamo, soprattutto per la secondaria a poter entrare

direttamente nel sostegno con i 24 crediti che sono stati acquisiti per la maggior parte dai curricula precedenti e che mi sembra non stiano dando e non daranno loro alcuna formazione sull'insegnamento (forse ci saranno esperienze interessanti occorrerebbe fare un censimento perché le Università hanno agito tutte in modo diverso). Nella secondaria in particolare è sbagliato entrare subito nel sostegno senza essere preparati a fare l'insegnante. Ci sono delle caratteristiche dell'insegnante che aiutano a comprendere l'inclusione, se vengono ben trasmesse, però se non hai quella base non ce la farai mai ad arrivare a certi livelli, proprio ragionando sull'esperienza di tanti anni. Tra l'altro il rischio è di creare uno specialista delle disabilità come si evince anche dai nuovi programmi che circolano e sarà difficile attuare quella trasformazione dei saperi nella didattica inclusiva, se non hai nessuna esperienza dell'insegnamento sulla disciplina. È pur vero che dobbiamo abbreviare i percorsi che forse dobbiamo spalmare maggiormente nei percorsi iniziali qualcosa sull'inclusione, ma non ci siamo riusciti e non ci riusciremo mai per la barriera fortissima dei disciplinacisti. Per quanto riguarda il discorso dei 24 crediti, dovevano avere una preparazione antro-psico pedagogica, e sulle applicazioni didattiche delle tecnologie, erano gli elementi fondanti di una conoscenza di base per una persona che si va poi a specializzare. E soprattutto che va a fare l'insegnante. C'è un discorso antropologico che riguarda l'intercultura, che riguarda l'inclusione, psico perché c'è appunto la parte psicologica dell'apprendimento non può riguardare qualsiasi insegnamento di psicologia. Ho frequentato il corso di Laurea in Pedagogia nel '68 quando l'università La Sapienza Facoltà di magistero si apriva a tutte le nuove scienze, apriva l'orizzonte alla comunicazione, alla interrelazione tra la pedagogia e la filosofia, perché noi abbiamo affrontato all'inizio solo studi filosofici su cui si fondavano le attività pedagogiche, in quel momento invece nascevano le nuove scienze sociologiche e psicologiche per una nuova visione del mondo e conoscenze che venivano da altri paesi (ad esempio, non si parlava prima di allora di psicologia sociale, oppure di metodologia e sperimentazione delle tecniche sociologiche). A quel punto bisognava aprirsi e prepararsi a questa correlazione. Proprio la formazione degli insegnanti deve aprire lo sguardo verso il mondo appunto per questo c'è bisogno di conoscenze antropologiche, perché conoscere le diverse culture, i diversi paesi, le modalità di vivere, la cultura incide sull'esistenza e quindi non puoi formarti come insegnante se non hai compreso il discorso delle differenze culturali etc. e delle differenze in senso lato.

La risposta in conclusione è che questa nuova formulazione possa creare molte incomprensioni e rinforzare l'idea che il sostegno è rivolto principalmente all'alunno con disabilità e non alla classe fin dalla nascita della 517/77 con le successive specifiche circolari in particolare la 199/1979. (de Anna 1983 + aggiornamenti)

8. *Per quanto riguarda l'extrascuola quali sono le risorse e i metodi che possono essere utili per un lavoro produttivo, corale, efficace nei riguardi degli alunni con "bes"?*

L'extra scuola è un mondo fantastico, nel senso che noi possiamo attingere tanto ma abbiamo attinto troppo poco e dipende molto dai diversi territori. La limitiamo alla gita che è importante perché anche quella fa parte del discorso inclusivo o al museo ma dobbiamo fare anche attenzione a come organizziamo le attività e dall'informale trarre elementi che ci aiutino a gestire gli aspetti formali dell'educazione. Ancora oggi alcune

scuole, pensano di portare al museo solo il gruppo dei disabili per far provare loro questa esperienza emotiva. Noi già nella formazione dei docenti abbiamo cercato di far comprendere l'importanza di visitare esperienze museali inclusive, insieme a una docente esperta anche di Tecnologie che è bravissima, siamo andate con il gruppo del corso dell'Infanzia al Museo di Roma Maxi spiegando come tutti gli studenti devono essere coinvolti insieme in queste esperienze e non solo quelli con disabilità. Nella scuola si è costruito magari un progetto con la classe e poi portiamo solo i disabili al museo? Perché è più facile, perché crea meno problemi, forse? Però se lavoriamo responsabilizzando tutta la classe e tutti gli studenti, poi dobbiamo andare insieme, facendo attenzione a tutte le problematiche che potremmo incontrare, responsabilizzando tutti gli alunni, oppure stabilendo dei turni per non essere troppo numerosi, oppure dividendo i gruppi con più docenti, per essere sicuri di controllare la situazione in quanto, mi rendo conto, che è difficile gestire una classe numerosa però non si possono isolare i disabili di fronte all'arte. Ecco, ci sono queste contraddizioni, talvolta la scuola è anche molto organizzata per l'inclusione, fa delle cose stupende, lavorano in classe con lo studente disabile e poi durante la visita al museo lo separiamo dal suo gruppo-classe. Non dobbiamo sbagliare, dobbiamo rendere tutta la dimensione inclusiva. Perché se sbagliamo diamo un messaggio che è fuorviante. Bisogna capire come lavorare sul territorio, nei territori più piccoli è più facile, ho visto le esperienze che abbiamo realizzato a Viterbo a Rieti, per esempio sull'alternanza scuola-lavoro (de Anna, Villanella, Mazzer 2017). Ci sono professori creativi che prendono contatti con il territorio e si inventano anche il lavoro, perché spesso il lavoro viene visto solo con l'impresa, ma l'impresa può essere un artigiano, può essere il comune come istituzione. Spesso non abbiamo questa visione ampia del lavoro. In alcune esperienze siamo riusciti poi a collocare delle persone con disabilità anche al Ministero degli interni, nelle biblioteche, perché hanno imparato cose straordinarie insieme ai loro compagni ed è stata apprezzata la loro competenza che è scaturita durante i percorsi di ASL. Si creano situazioni che ti sorprendono perché non immaginavamo prima di farlo. Abbiamo lavorato sulle biblioteche anche in Brasile: abbiamo la collega Deniz Cladice, prof. Ingegnere elettronico alla Università di UNIRIO a Rio de Janeiro che ha sperimentato molte esperienze sulle biblioteche collegandole con le tecnologie. Lei ha trovato dei sistemi, dei software, sono stati molto utili per i ragazzi con disabilità che hanno imparato ad usarli. In questo modo si fa una duplice sperimentazione da una parte per far avanzare la ricerca in questo campo, coinvolgendo tutti gli studenti del corso, dall'altra favorendo l'opportunità di apprendere attraverso nuovi strumenti utili. Possiamo dedicarci di più ad esplorare nuove opportunità lavorando sul territorio e in sinergia con altre Istituzioni, in questo caso con l'Università ma anche con le imprese in senso lato. E dovrebbe anche la società rendersi conto che dovrebbe fare di più, per offrire maggiori opportunità.

9. *Come è possibile valorizzare al meglio la cooperazione e la corresponsabilità tra i docenti curricolari e di sostegno?*

È fondamentale il fatto di collaborare e di aprirsi dell'insegnante, la professionalità, il non chiudersi in se stesso, di condividere il proprio lavoro, di avere l'umiltà di ascoltare ma anche di dare. Se non dai, l'altro non offre niente. Una persona non si apre se non dimostri la tua disponibilità, devi dare almeno qualcosa in cambio. Se ci si irrigidisce

l'altra persona si domanda: "perché io ti devo raccontare il mio lavoro?" Per questo il discorso della narrazione è fondamentale. Se uno inizia a raccontare la sua storia anche in ambito professionale a te non ti viene di raccontare qualcosa? Richiamo quello che è stato già detto sulle competenze, collaborare è una competenza fondamentale nei processi di inclusione. Diversi studi abbiamo iniziato a condurre con i colleghi inglesi e svedesi e anche con la Francia con Serge Thomazet dell'Università di Clermont su questo rapporto di collaborazione e alcune osservazioni che ho già fatto nascono anche da queste ricerche svolte insieme e sperimentate sul campo. Si è pensato anche di registrare degli incontri e di riascoltarli insieme per comprendere le resistenze al dialogo e a mettere insieme competenze che appartengono ai diversi operatori e non solo agli insegnanti curricolari e di sostegno.

Ad esempio calandoci nella realtà delle esperienze dei casi di autismo o di comportamenti problemi è possibile arrivare a comunicare (queste esperienze ci aiutano a capire anche il nostro lavoro tra insegnanti, come abbiamo già detto: non ci ascoltiamo, ognuno interviene prevaricando l'altro, non rimaniamo in silenzio, dobbiamo per forza dire qualcosa talvolta anche banale, non riflettiamo, chi parla di più viene considerato più bravo!). L'ascolto deve essere reciproco.

Pur sapendo che una persona con autismo non fa questi ragionamenti, dobbiamo però ricercare altri modi per iniziare a comunicare. Magari mettendoti in questo caso in silenzio e rispettando il silenzio dell'altro e a quel punto poi lui si incuriosisce e si chiede: "perché sta zitta e non mi dice niente? Tutti gli altri mi dicono qualcosa" Se tu stai lì e comprendi che lui in quel momento non vuole essere disturbato, però mostri attenzione a quello che fa senza disturbare. È una tecnica anche questa, ma è una tecnica flessibile che impari dall'esperienza, non tutto si impara sui libri, anche se ci sono delle storie rappresentate da altri che ti possono aiutare a capire e a sperimentare. Io ho lavorato con persone autistiche e ho scoperto che se mostri loro il tuo rispetto, osservi senza invadere il loro spazio, prestando attenzione, troverai inevitabilmente un punto di contatto, basta un piccolo gesto per cambiare una situazione. Questo succede quasi sempre, è difficilissimo che non reagiscano per ottenere un contatto: è una cosa incredibile, quasi magica. Non dobbiamo comunque trascurare le successive azioni, perché questo è solo l'inizio, dobbiamo prevedere attività che possano coinvolgerlo, esplorando i suoi interessi, perché esistono in ciascuno di noi.

10. La scuola si fa carico di investire risorse umane, professionali, strutturali ed economiche per migliorare azioni inclusive in modo efficace (laboratori, progetti, sportelli di ascolto, attività di potenziamento e recupero, Centro Territoriale per l'Integrazione-CTI, Centro Territoriale di Supporto-CTS, attività di formazione/informazione per genitori e docenti, ecc...)?

I CTS li ho visti nascere, prima c'erano i centri di documentazione, noi ne abbiamo alcuni a Roma ma sono stati poco usati. La scuola ha anche questo, crea delle strutture che poi cambiano e se ne istituiscono di nuove. Attualmente la struttura dei CTS è un po' più collegata sul territorio anche perché si avvale della multimedialità per stabilire i contatti, ci sono state anche delle trasformazioni più recenti con la Riforma della Buona Scuola e sono presenti in tutte le Regioni, si è cercato di collegarli con le scuole Polo, sono diversi

da regione a regione. Sono stata recentemente a Napoli e ne ho visitato uno in una scuola dove ho fatto lezione a dei corsi di aggiornamento. I CTS sono strutture che servono per sostenere i processi di integrazione mettendo a disposizione esperienze di attività didattiche con l'uso delle tecnologie, sono considerati come punti di riferimento e di supporto per far incontrare gli insegnanti e far conoscere ed approfondire l'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento e l'insegnamento e per la circolazione dei materiali nelle scuole. La prima iniziale costituzione era solo per scambiare delle esperienze, poi però sono intervenuti tutti i finanziamenti del Ministero con un piano nazionale sulle Tecnologie e ci sono stati investimenti cospicui. L'Italia ha investito molto e tuttavia le scuole mancano di attrezzature dovuta anche alla rapida obsolescenza. Ad esempio, non è vero che le LIM non servono a niente: se le sai usare servono. Tutte le università del mondo hanno le LIM ormai dentro le aule, anzi sono forse organizzate con strutture più avanzate. Il metodo anche qui va usato nelle sue molteplici possibilità dal poter trascrivere, poter registrare, poter avere uno strumento che rende tangibili e trasferibili le attività che conduci con la classe modificando strutture e modalità accessibili a tutti. L'attività può essere svolta in maniera interattiva, la puoi svolgere in determinati momenti e puoi memorizzarla e tornare a riprenderla, è chiaro che devi imparare a saperla usare. Ci vogliono interventi di persone competenti perché all'inizio qualcuno te lo deve anche spiegare. È come i nostri telefoni? Noi usiamo un centesimo di quello che un telefono ti permette di fare, ha tante di quelle funzioni che noi invece ne usiamo molte di meno. Però con strumenti pagati dallo Stato per le scuole bisogna che le persone si attrezzino per usarli al meglio in tutte le loro potenzialità. I CTS io li trovo molto importanti, ne ho visti tanti ma non devono rimanere delle isole felici scollegate con il resto delle scuole. Nelle strutture devono poter circolare gli strumenti (software e tante altre applicazioni), non è detto che ce l'abbiano solo alcune scuole, perché possono essere diffusi, perché ripeto diventano obsoleti con molta rapidità. Da diversi anni anche nell'Università Foro Italico abbiamo un Laboratorio sulle tecnologie, che abbiamo utilizzato non solo per i nostri studenti in formazione ma anche aprendo all'esterno la possibilità di poter utilizzare da parte degli insegnanti e alle persone con disabilità attrezzature costose per riuscire a comunicare anche attraverso il puntamento oculare, per scrivere e apprendere con sintesi vocale ed altro. (Sanchez, Mazzer, Pagliara, de Anna 2017). Nell'ultimo anno non siamo riusciti a rinnovare gli strumenti esistenti nel Laboratorio e ci siamo accorti in uno spazio di tempo limitato che ci sono oggi strumenti più adeguati alle nuove esigenze. Bisogna sapere come fare gli acquisti e poi le tecnologie vanno viste non solo in relazione alla necessità immediata ma anche in prospettiva più a lungo termine e in funzione delle diverse età, e delle caratteristiche delle persone. Ci sono i software, i software per bambini, e si pensa che considerando talvolta il ritardo mentale possano andare bene anche per alunni più grandi e dopo un po' che vengono usati invece il ragazzo si stufa e lo butta via il giochetto. Gli adolescenti hanno dei videogiochi che sono superlativi, hanno delle virtualità incredibili. Mio figlio mi coinvolge in questo, mi fa vedere, mi racconta. Condividendo ho imparato a conoscere dei mondi incredibili con una molteplicità di opzioni che consentirebbero di diversificare le attività riuscendo a valorizzare le diverse potenzialità. Allora non possiamo prendere in giro i ragazzi, solo perché sono disabili e non capiscono, dobbiamo dare loro anche degli strumenti di un certo livello. Ho visto fare delle cose incredibili da ragazzini autistici molto bravi ad interagire tramite il web e a comunicare con i compagni sviluppando

nuove conoscenze. Se offriamo loro delle occasioni per poter sviluppare le loro potenzialità, saranno loro a dimostrarti l'ampiezza delle opportunità da costruire anche per gli altri: questo è importante e va tenuto presente dall'insegnante che sia curriculare o di sostegno.

11. Come avrebbe pensato la formazione dei docenti specializzati e di quelli inclusivi? Come pensa si possa veramente parlare ancora di Pedagogia speciale senza cadere nello specialismo delle tipologie orientandola verso l'inclusione senza dimenticare i rischi della fagocitazione della Speciale all'interno della generale? Come si riesce a mediare tra l'esigenza di non essere troppo specializzati sui "bes" e nello stesso tempo non ritornare ad una visione generalista con la conseguente perdita d'identità della Pedagogia speciale

Questo argomento in parte lo abbiamo già trattato quando abbiamo parlato delle tipologie, delle categorie, occorre uscire da quel discorso delle tipologie con l'accortezza comunque di ampliare la conoscenza degli strumenti che ti permettono di conoscere e di studiare le diverse problematiche, pensando che non devi diventare un neuropsichiatra o uno psicologo. La conoscenza è importante, devi conoscere prima di tutto per saper interagire con coloro che sanno altro, che ti possa essere di aiuto nella tua azione didattica. Una volta un' insegnante si è presentata ad un concorso per supervisori di tirocinio e le ho chiesto: "se lei in classe avesse un bambino autistico cosa farebbe?". Lei ha risposto: "chiamerei il neuropsichiatra!". Naturalmente l'ho bocciata. Un insegnante che vuole fare il supervisore e fornisce una risposta del genere vuol dire che non ha ampliato la conoscenza sulle tematiche che deve trattare e tanto meno può formare a sua volta gli altri? Doveva sapere chi potrebbe essere un bambino autistico, come potrebbe comportarsi, quali sono le principali problematiche, essendo un docente già specializzato. Non si può ignorare un problema come l'autismo, ma questo vale per la persona con ritardo mentale ecc.. Non ti viene neanche la curiosità, basta che fai una ricerca in rete e scopri mille informazioni, quindi non è ammissibile una risposta che denoti la totale mancanza di conoscenza e faccia riferimento esclusivamente al neuropsichiatra. Come formiamo gli insegnanti per farli diventare inclusivi? Non possiamo insegnare loro tutto nello stesso momento, ma come ho sempre sostenuto, è importante dare loro alcuni punti di riferimento da approfondire. Gli approfondimenti dobbiamo sapere dove si possono trovare per avere la possibilità di discuterli prima di ricorrere al Neuropsichiatra. Lo dico anche ai miei formatori del corso per insegnanti di sostegno che siano essi neuropsichiatri o psicologi. Questa esperienza l'ho fatta quando dirigevo i primi corsi biennali degli anni ottanta dove la neuropsichiatria aveva molte ore di lezione e il docente che insegnava nel corso veniva e faceva lezione di neuropsichiatria canonica come fosse nel corso universitario di Neuropsichiatria. Allora le ho fatto notare che i corsisti non dovevano diventare neuropsichiatri, perché se così fosse stato non sarebbe bastato tutto il corso di specializzazione. Occorreva, infatti, che il docente, tra l'altro bravissima, iniziasse a ripensare alla propria disciplina di neuropsichiatria per capire cosa poteva essere utile conoscere ad un insegnante specializzato per poter comunicare con un neuropsichiatra: quali strumenti, quali conoscenze deve avere a disposizione, per poter poi mettere in atto le sue strategie di insegnante, come operativamente dovevamo stimolare il rapporto di collaborazione. Indubbiamente non l'analisi di una diagnosi clinica ma forse piuttosto il

funzionamento di quell'alunno, le aree di riferimento attraverso le quali poi osservare i comportamenti in classe per confrontarli insieme agli operatori delle AA.SS.LL.. Questo accorgimento vale anche con gli Psicologi e a quell'epoca con gli Otorini e gli Oculisti che avrebbero appunto spiegato il funzionamento. In seguito, per esempio non essendoci nel programma queste due ultime figure ho invitato ad esempio più volte Edoardo Arslan dell'Università di Padova nelle mie lezioni, ed è stata un'esperienza fantastica anche per me, perché lui era bravissimo e anche perché credeva fermamente nell'inclusione e teneva presente il ruolo degli insegnanti e cosa poteva essere utile per perseguire tale fondamentale finalità.

Per me le esperienze dei corsi di specializzazione attivati prima nella SSIS e poi con il più recente DM del 2011 hanno ben delineato le competenze che devono acquisire gli insegnanti di sostegno ma molto dipende da come si insegnano con quale visione di sfondo che spetta proprio alla Pedagogia Speciale costruire insieme a tutti gli altri insegnamenti. Ritengo che sia negli anni passati che anche in quest'anno siamo riusciti a trasmettere questa visione che comporta ovviamente ad avere formatori professionalmente preparati a condividerla. Tutto ciò dipende dalla professionalità delle persone che scegliamo per svolgere il corso, dal lavoro che svolgiamo durante il percorso e da uno sguardo internazionale che abbiamo cercato sempre di introdurre nei nostri corsi attraverso dei seminari invitando colleghi stranieri e preparando prima gli incontri e invitando anche i docenti stessi del corso. Questo è anche il lavoro del Direttore del corso che per questo deve essere necessariamente un professore di Pedagogia Speciale che sappia veramente che cosa sia l'inclusione

L'insegnante curriculare purtroppo sappiamo che è poco preparato sull'inclusione e dovrebbe esserlo di più. L'insegnante di sostegno non sempre viene preparato con questa visione d'insieme. Non occorre sapere tutto sarebbe impossibile. Entrambi devono fare attenzione a giocare i loro ruoli perché uno deve essere sempre più competente nella propria disciplina per operare le trasformazioni richieste per usare strategie didattiche che permettano a tutti di imparare e deve anche capire come intessere queste relazioni, e giustamente ha il compito di insegnare una disciplina portando avanti il programma, avendo anche il compito di continuamente aggiornarsi, non è che deve fare sempre la stessa lezione: la lezione di matematica, ad esempio, deve essere ogni tanto anche diversa da quella svolta durante i suoi anni di insegnamento in funzione della classe che cambia. L'insegnante di sostegno ha l'esigenza di continuare ad approfondire, per tutti i motivi suesposti, l'evoluzione dei cambiamenti che comportano le ricerche scientifiche e le sperimentazioni condotte da altre insegnanti che scrivono, ricercano nuove modalità e anche da parte dei ricercatori della Pedagogia Speciale.

12. Come contrasterebbe le logiche del riduzionismo di natura medicalistica e psicologista nei confronti della lettura delle esigenze degli alunni con bisogni educativi speciali?

Siamo molto preoccupati di questa deriva della prevalenza del ruolo dei medici che prende il sopravvento proprio perché non vengono spiegate le dinamiche sopra accennate e anche perché gli insegnanti soprattutto di sostegno talvolta non sono neanche specializzati, o se lo sono non hanno approfondito questa visione inclusiva anche attraverso lo studio e la correlazione con le altre discipline e le altre competenze. E

spesso si sente dire anche in televisione dai medici che le insegnanti non sanno, non sono preparati. Inoltre, gli insegnanti tutti devono avere maggiore consapevolezza del loro ruolo, della loro azione didattica e non devono cedere alla tentazione dei medici che preparano il pacchetto educativo applicandolo senza ragionare. Il termine “educativo” è inflazionato tutti lo usano senza aver mai studiato la Pedagogia, tanto meno la Pedagogia Speciale, e vedono la Didattica solo legata a strumenti tecnici da applicare, quelli che loro consigliano. (In Francia dove in questo periodo sto lavorando intensamente si parla con riferimento all’Italia di illusione pedagogica, dovremmo fare qualcosa, nell’ultima Conferenza Nazionale dei Direttori di Dipartimento se ne è discusso ed è stata fatta una mozione sulla nostra presenza perché in una recente Commissione fatta dalla Ministra Fedeli sulla formazione degli insegnanti ci sono i dirigenti con alcuni professori tutti disciplinaristi di ingegneria, lettere e musica, forse hanno ragione i francesi siamo dei sognatori che non sappiamo farci ascoltare neanche dal nostro paese).

La preoccupazione mi deriva anche dall’ultimo Decreto n.66 del 2017 dove viene abolito il profilo dinamico funzionale del DPR del 1994 e si concentra tutto sul profilo di funzionamento e viene attribuito al GIT, in qualità di organo tecnico, sulla base del Piano per l’inclusione, dei Profili di funzionamento, dei Piani educativi individualizzati, dei Progetti individuali ove esistenti, trasmessi dai singoli dirigenti scolastici, nonché sentiti questi ultimi in relazione ad ogni bambina o bambino, alunna o alunno, studentessa o studente con disabilità certificata, verifica la quantificazione delle risorse di sostegno didattico effettuata da ciascuna scuola e formula una proposta all’USR; l’USR assegna le risorse nell’ambito di quelle dell’organico dell’autonomia per i posti di sostegno. (art.10) È pur vero che la proposta dovrebbe partire dal dirigente scolastico, sentito il GLI e sulla base dei singoli PEI, propone al GIT la quantificazione dell’organico relativo ai posti di sostegno, diviso per ciascun grado di istruzione, inclusa la scuola dell’infanzia.

Ma il GIT è un organo composto da un dirigente tecnico o scolastico che lo presiede, tre dirigenti scolastici dell’ambito territoriale, due docenti per la scuola dell’infanzia e il primo ciclo di istruzione e uno per il secondo ciclo di istruzione, nominati con decreto dell’USR. Il GIT riceve dai dirigenti scolastici le proposte di quantificazione delle risorse di sostegno didattico, le verifica e formula la relativa proposta all’USR. (art.9 comma 4) È inoltre integrato: a) dalle associazioni rappresentative delle persone con disabilità nel campo dell’inclusione scolastica; b) dagli Enti locali e dalle Aziende sanitarie locali.

Trattandosi di un organo così verticistico mi viene di domandare chi difende le proposte di assegnazione del sostegno ove fossero messe in discussione? Quali competenze specifiche ci sono dentro questa composizione? Ritengo che aver abolito il Profilo Dinamico funzionale abbia tolto alla scuola uno strumento importante di valutazione da parte degli insegnanti correlato alla lettura dei bisogni degli alunni all’interno della classe per individuarne i possibili livelli di sviluppo sui quali costruire l’azione didattica inclusiva con la classe, soffermandosi unicamente sulla diagnosi di funzionamento per costruire il PEI. Separatamente poi ritroviamo i BES (all’italiana) che non contemplando l’insegnante di sostegno seguono le indicazioni della circolare che li ha identificati. Per i DSA abbiamo invece un’altra normativa. È difficile risolvere il problema di questa disgregazione di norme, le ultime ancora poco chiare nell’attuazione con i decreti del 2017 (n. 65 e n. 66) non ancora applicati.

Testi citati

Ainscow M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44.

Augenti (1977). La questione scolastica dei ragazzi handicappati. Firenze: Le Monnier

Avet R. (2014) Maud Mannoni. Un autre pratique institutionnelle. Nîmes: Champ social

Both T. & Ainscow M. (2002) L'Index per l'inclusione. Erickson: Trento

Baldacci M. (1993) L'istruzione individualizzata. Firenze: La Nuova Italia

Baldacci M. (2005). Personalizzazione o individualizzazione?. Trento: Erickson

Canevaro A., de Anna L. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *ALTER, European Journal of Disability Research*, vol. 4, pp. 203-216. ISSN: 1875-0672

Canevaro A., Ianes D. (2002) Buone prassi di integrazione scolastica. Trento: Erickson

Cornoldi C. (1995). Metacognizione e apprendimento. Bologna: Il Mulino

Cornoldi C., Gardinale M., Masi A., Pettenò L. (1997). Impulsività e autocontrollo. Interventi e tecniche meta cognitive. Trento: Erickson

Cottini L. (2017). Didattica speciale e inclusione scolastica. Roma: Carocci

de Anna L. (1983). Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero. Roma: Tempinovi pp. 1-330 + Aggiornamento 1990

de Anna L. (1998). Pedagogia Speciale. I bisogni educativi speciali. Milano: Guerini

de Anna, Villanella, Mazzer (2017) *Progetti di alternanza scuola-lavoro inclusivi nella scuola secondaria di II grado* in "Italian Journal of Special education for Inclusion", Anno V n.1 pp.61-71

de Anna L. Rossi M. Mazzer M. (2018) *Inclusione, narrazione e disturbi dello spettro autistico*, Barletta, Cafagna

de Anna L. (2018) Ripensare il presente. In I. Maccioni e C. Rossi La legge dell'inclusione nella scuola italiana. A quarant'anni dalla 517/77. Siena: Edizioni Lùì Albatrello, pp.41-74

de Anna L. (2016a), *L'inclusione e la formazione degli insegnanti attraverso uno sguardo internazionale* in Volpicelli I. Cappa C. Sellari G. (a cura) Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali, UniversItalia: Roma pp. 57-90

de Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci. pp. 7-334 ISBN 978-88-430-7199-9 (Premio SIPED 2016)

de Anna L., Gaspari P., Mura A. (a cura di) (2015), *L'insegnante specializzato: Itinerari di formazione per la professione*, Collana *Diversità e inclusione*, Franco Angeli, Milano

Sanchez M., Mazzer M, Pagliara S., de Anna L. (2017) *La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno* in "Italian Journal of Special education for Inclusion", Anno V n.1 pp. 133 - 146

de Anna L (2016b). Teaching Accessibility and inclusion , Roma, Carocci.

Frey K. (1977) Le teorie del curricolo. Roma: Feltrinelli

Ianes D. Canevaro A. (2008). L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi. Trento: Erickson

IGAENR (2018). L'inclusion des élèves en situation d'handicap en Italie. Rapport N. 2017 -118 fevrier 2018.Paris : IGAENR Ministère de l'Education Nationale

Laurent E. (2014) A Batalha do Autismo. Rio de Janeiro: Zahar

Montuschi F. (2002). L'aiuto fra solidarietà e inganni. Le parole per capire e per agire.
Assisi: Cittadella Editrice
Cagliari, 14-15 maggio 2018

6.4. Prof.ssa Patrizia Gaspari

1. *Qual è la tua idea di scuola e com'è cambiata la scuola oggi alla luce della presenza di nuove emergenze educative e di nuovi "bisogni educativi speciali"?*

La scuola democratica, aperta, innovativa è sempre un po' vicina ad un'idea utopistica, se si pensa alla sua possibile concretizzazione, anche se a mio modesto parere attualmente assolve ad un ruolo ancora più importante, di fondamentale valore rispetto al passato. E ciò, perché la società complessa ha purtroppo frammentato, disperso e creato anche situazioni di disagio, sia in ambito familiare sia nella individuazione dei valori, di culture di prospettive, per cui la scuola deve rimanere un punto di riferimento essenziale per l'educazione e per la formazione delle persone del futuro. Per cui l'idea di scuola è quella di una scuola democratica, accogliente, flessibile. Una scuola che è luogo, contesto di cultura, di vita, dove non c'è solo da valorizzare l'aspetto dell'istruzione inteso come indottrinamento ma dove c'è una formazione critica del pensiero e non solo del pensiero, ma anche della dimensione più armonica ed integrale della personalità degli alunni degli educandi, dove tutte le dimensioni anche quella affettiva, relazionale, sociale, corporea, estetica etc. devono essere tenute in debita considerazione. Quindi è un'idea di scuola forte come promotrice di vita, luogo di emancipazione e di cultura, e di sapere a 360 gradi dove chiaramente è necessario che al suo interno lavorino docenti, professionisti preparati e formati in maniera competente sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista pratico, una scuola insomma capace di favorire e realizzare inclusione. Com'è cambiata la scuola oggi, è cambiata molto, appunto perché al suo interno non si trova più l'alunno standard, l'alunno omologato uniforme, o comunque l'alunno facilmente gestibile. Le nuove emergenze educative appunto sono figlie dell'attuale società complessa e quindi abitano la scuola in maniera sempre più forte e preponderante e rappresentano delle impellenze e degli interrogativi educativi e formativi nuovi ai quali comunque siamo tenuti a dare una risposta. Per cui il panorama, lo scenario scolastico, si presenta molto variegato, molto poliforme, molto poliedrico e chiaramente di difficile comprensione perché all'interno del concetto di un educativo speciale, come sappiamo è un'altra categoria dove sono contenuti i bisogni educativi e formativi di tutti, di ciascun alunno. Dall'alunno più svantaggiato con forte, grave situazione di disabilità all'alunno invece addirittura iperdotato e talentuoso, all'alunno che ha un differente stile di apprendimento e quindi, ma in ogni caso, proprio questo panorama così variegato, fa sì

che bisogna calibrare l'intervento educativo didattico nell'ottica della personalizzazione e della differenziazione educativo didattica

2. Che cosa sono per te i “bisogni educativi speciali” e quali sono le modifiche strutturali che la scuola deve affrontare per rispondere in modo non standardizzato e non prefabbricato agli alunni con “bisogni educativi speciali”?

I bisogni educativi speciali rappresentano alcuni bisogni per così dire particolari ed essendo delle “avanguardie di esigenze” è necessario prendersene cura in maniera più attenta e personalizzata: richiamano, quindi, ad interventi educativo-didattici non comuni o standardizzati perché si caratterizzano come vere e proprie emergenze educative che richiedono particolari attenzioni. In tal senso, la scuola è chiamata a rispondere efficacemente all'appello degli alunni con “BES” affrontando ingenti cambiamenti e ribaltando a favore dell'alunno con “bisogni educativi speciali” la costante dialettica tra istituito e istituyente allo scopo di favorire l'istituente come scuola semantica significativa per ogni alunno che, in quanto tale, dovrà rivedere in ottica inclusiva, non solo l'assetto didattico-organizzativo, ma anche il clima della classe, gli atteggiamenti, le dinamiche relazionali, i tempi, gli spazi, i materiali e, in senso, più vasto le atmosfere educative. La scuola di oggi si presenta come scenario radicalmente differente rispetto al passato e non può più, quindi, mantenere una visione educativo-didattica uniforme, scontata e prefabbricata in modo burocratico e meccanico proprio perché gli insegnanti non hanno a che fare con un alunno “tipo” ma con la pluralità delle differenze e delle diversità dei tanti bambini reali che abitano il contesto scuola.

3. Come valuti il livello di inclusione nel contesto italiano, un Paese che sostiene con incisività l'affermazione di culture e politiche inclusive? Quali eventuali politiche proporresti?

L'inclusione è una sfida culturale, politica, educativo didattica di grande valore ma rappresenta ancora oggi un traguardo da raggiungere per non rimanere mera utopia: in passato quando si parlava di integrazione di qualità era già evidente il gap esistente tra teoria e buone pratiche; a maggior ragione se ci interroghiamo sul livello di inclusione attualmente esistente non si può non essere soddisfatti sulle normative all'avanguardia del nostro Paese rispetto all'Europa. L'inclusione implica la quotidiana affermazione di buone prassi e necessita di imparare dalle significative esperienze di 40 anni di integrazione scolastica e sociale in quanto non c'è inclusione senza integrazione. Di fatto esistono ancora lacune ed elementi di problematicità se pensiamo al raggiungimento di un buon livello di inclusione: due sono i rischi maggiori quello dell'affermazione di una prospettiva tecnicistica ed iperspecialistica che garantisca il riconoscimento dei bisogni formativi delle persone diverse, oppure in modo apparentemente antitetico ed ingiustificato l'altro pericolo è rappresentato dalla vaga genericità dei linguaggi educativi

non speciali che, pur offrendo un contributo necessario nell'affermazione dell'inclusione stessa, possono svilire o confondere l'autonomia epistemologica della Pedagogia e della Didattica speciale. Da tale angolazione prospettica è necessario ripensare ad una politica formativa dei docenti tutti in cui la formazione pedagogico-didattica assuma un ruolo forte senza eccessivi sbilanciamenti nel ricorso a metodi e strategie specialistiche senza burocratizzarsi né prestare il fianco all'invasione medicalistica. Riflettendoci bene la scuola, per essere veramente inclusiva, non dovrebbe avere il bisogno di elencare, etichettare e diagnosticare le situazioni di svantaggio, disabilità, bisogno educativo speciale per funzionare veramente. L'inclusione va incentivata ed arricchita nel confronto dialettico con le altre scienze ma lo sguardo pedagogico deve guidare la direzione di senso del pensare e dell'agire in ottica inclusiva altrimenti i rischi di sottomissione, di dipendenza e di snaturalizzazione della Pedagogia e della didattica speciale sono sempre alla finestra.

4. Cosa ritieni sia urgente modificare a livello di pratiche educativo-didattiche, di relazioni umane, di collegamento con le istituzioni, ecc.. per rendere la scuola sempre più incisiva dal punto di vista dell'inclusività?

La rinnovata attenzione ai bisogni speciali e non della persona indagati e compresi con l'ausilio di una lente pedagogico-didattica chiara e nitida richiama la necessità di promuovere una scuola inclusiva altamente democratica intesa come luogo di relazioni significative, di vita e di cultura che accoglie le esigenze dell'alunno con "BES" attivando una presa in carico globale da parte dei docenti tutti, specializzati e non. Vanno evitate o quantomeno ridotte scelte metodologico-didattiche e strategiche monodirezionali con la conseguente proliferazione di strategie e tecniche neocomportamentali come le check-list, il prompting, lo skeping, il rinforzo, ecc.. per superare la riduttiva interpretazione della diversità come emergenza alla quale si risponde con una specie di prontuario del "pronto soccorso": è auspicabile l'adozione, anche e non solo, di metodi e strategie di ricerca qualitative più rispondenti alla complessità delle storie individuali di *tutti* e di *ciascun* alunno coniugando sapere caldi e freddi in virtù di uno spirito di accoglienza e di innovazione didattica che oltrepassi il limite dell'efficietismo e della competitività per raggiungere migliori e più efficaci livelli di qualità in riferimento al livello di inclusione raggiunto ed alla professionalità dell'intero corpo docente. Se parliamo di inclusione non possiamo non rivedere alcune tradizionali impostazioni didattiche come l'abuso della lezione frontale che si rivela una modalità didattico-strategica obsoleta come anche se pensiamo alla disposizione dei banchi all'interno della classe e alle consuete modalità di insegnamento apprendimento e di comunicazione tra docenti ed alunni.

5. Quali strategie educativo-didattiche ritieni opportune e consiglieresti agli insegnanti in ottica pluralistica perché la formazione scolastica sia parte integrante del Progetto di vita di tutti gli alunni, disabili compresi?

Tra le strategie educativo-didattiche più adeguate, oltre alla individualizzazione e alla personalizzazione, recentemente si è affermata la differenziazione educativo-didattica che, a mio parere, risulta di particolare efficacia sia nella scuola di base che nella scuola superiore in quanto coniuga il linguaggio cognitivo con l'affettivo e il relazionale sostenendo un approccio reticolare complesso. Nella scuola di base è certamente più semplice lavorare adottando uno stile laboratoriale o comunque una progettazione educativo-didattica dinamica e ad ampio respiro e, quindi, caratterizzata da un buon livello di flessibilità (oltre all'unità didattica mi preme ricordare il ruolo esercitato dallo sfondo integratore, ad esempio). Nella scuola media inferiore e superiore certamente la questione è più spinosa in quanto il primato degli obiettivi programmatici da raggiungere condiziona fortemente lo stile educativo-didattico; inoltre la complessità emerge anche per le questioni legate all'orientamento con il mondo del lavoro che richiede una più forte apertura nei confronti del territorio e l'allestimento di reti di aggregazione e cooperazione. Il ruolo forte assunto dalla valutazione rende certamente più rigida l'intera impalcatura metodologico-didattica svilendo frequentemente il ruolo esercitato dal Progetto di vita soprattutto per chi manifesta "bisogni educativi speciali".

6. Come contrasteresti le logiche del riduzionismo di natura medicalistica e psicologica nei confronti della lettura delle esigenze degli alunni con "con bisogni educativi speciali"?

È possibile contrastare il potere assunto dalla medicalizzazione e dal tecnicismo recuperando una visione pedagogico-didattica forte ed epistemologicamente chiara che riesca a rivalutare la persona con disabilità a 360° ed il valore degli approcci e i metodi di ricerca non solo quantitativi ma qualitativi riaffermando l'importanza delle categorie chiave della Pedagogia speciale come l'accoglienza, il prendersi cura, la valorizzazione delle potenzialità e delle risorse di ogni alunno, nessuno escluso adottando comportamenti, atteggiamenti e descrittori che non finiscano per etichettare e chiudere le situazioni di deficit e di handicap in vicoli ciechi ciò è possibile offrendo una lettura ecologico-sistemica della diversità che non può essere riduttivamente compresa guardando alle evidenze o ai modi più o meno adeguati di funzionare della persona che va sempre e comunque rispettata nella sua unicità.

7. Nella scuola di oggi i docenti hanno la possibilità di condividere in modo adeguato con i genitori e/o con le figure educative di riferimento opportune strategie per la gestione delle eventuali difficoltà di apprendimento degli alunni e per il loro supporto emotivo-motivazionale?

Nella scuola di oggi i docenti non riescono sempre a condividere funzionalmente con le famiglie o altre figure di riferimento le scelte metodologico-strategiche connesse ai processi di insegnamento-apprendimento indagati anche dal punto di vista emotivo-relazionale e motivazionale: in tal senso è davvero importante rivalutare il ruolo assunto dalla prospettiva della continuità orizzontale perché la piena partecipazione dei genitori nella progettazione integrata e di vita dei ragazzi con disabilità rappresenta un imperativo categorico a garanzia del raggiungimento di un buon livello di inclusione scolastica e sociale anche per tutti gli alunni con disturbi di apprendimento, di relazione, ecc.. I docenti specializzati di sostegno, insieme ai colleghi, non possono non attivare processi di negoziazione e di mediazione con le famiglie e con le più vaste agenzie educativo-formative proprio perché l'inclusione è un processo corale, sinergico che implica un costante gioco di alleanze per individuare buone pratiche inclusive capaci, nella negoziazione delle parti, di favorire logiche di pieno riconoscimento dei diritti di tutti e di ciascuno nella comune appartenenza.

8. Cosa ne pensi dell'invasione dei PDP (Piani Didattici Personalizzati)? Come si possono collegare ai progetti di tutti? Come vedi la gestione della classe? Non pensi che la proposta della separazione delle carriere proposta dalla Buona scuola porti alla ghettizzazione e penalizzi il lavoro di team e la corresponsabilità dei docenti?

Penso che esista questa moda, come se fosse un virus, certamente esagerata, di voler etichettare un po' troppo i bisogni specie se particolari. Già E. Claparède, in passato, affrontava la questione della personalizzazione in qualche modo parlando dell'abito su misura: la novità attuale è che con il piano didattico personalizzato anche il bisogno educativo non certificato, non dipendente dall'esistenza di un deficit organico, viene finalmente riconosciuto. Si prospetta, quindi, una scuola inclusiva all'interno della quale i docenti tutti indipendentemente dall'esistenza di normative o leggi a tutela delle categorie di diversità lavorano per comprendere i bisogni educativo-formativi di tutti gli alunni senza attivare processi di stigmatizzazione e di etichettamento. Spesso, purtroppo, il PDP non viene condiviso e collegato ai progetti comuni di tutti e questo è un elemento negativo sul quale riflettere, un ostacolo che ancora si frappone al raggiungimento di un buon livello di inclusione. La Scuola inclusiva deve prevedere al suo interno una democratica e condivisa gestione della classe in cui i vari PDP vengano integrati al comune progetto curricolare e disciplinare, senza dimenticare il fondamentale ruolo giocato dal progetto di vita implicante l'apertura alle risorse extrascolastiche del

territorio. La separazione delle carriere è un aspetto preoccupante in quanto rappresenta l'idea di una scuola non democratica e quindi antinclusiva, sbilanciata verso lo specialismo, ove aumenta il negativo fenomeno delle deleghe con i conseguenti processi di deresponsabilizzazione dei docenti curricolari nei confronti degli alunni diversi. Si profila un generico specialismo che separa e che si pone in netta antitesi con le fondamentali teorie e pratiche dell'inclusione stessa in cui emerge un'impostazione rigida, standardizzata e medicalizzata delle più importanti questioni educativo-didattiche

9. Per quanto riguarda l'extrascuola quali sono le risorse e i metodi che possono essere utili per un lavoro produttivo, corale, efficace nei riguardi dei "bes"?

Credo che ci sono dei luoghi formativi già ampiamente riconosciuti, come le biblioteche, i centri di aggregazione, i luoghi dove si fa scoutismo, anche perché no le parrocchie stesse ma anche le ludoteche, i centri di animazione culturale, di promozione della cultura, quindi credo che le risorse esistono e sono tante, quelle che vengono ritenute a volte di serie B, rispetto ad altre proposte. Cioè no anche, centri di ricerca ambientale, naturale, abbiamo tante opportunità.. teatro. E quindi bisogna incoraggiare i docenti a uscire dalle aule, soprattutto non pensare che il metodo tradizionale porti solo vantaggi, invece accettare la sfida di aprirsi al territorio, alle opportunità del territorio sia qualcosa che non porti a nulla. È chiaro che prevede però una perdita delle tradizionali sicurezze dei docenti che devono cambiare fundamentalmente, aprire le menti no, cambiare il loro stile professionale, il loro stile educativo didattico

10. Come è possibile valorizzare al meglio la cooperazione e la corresponsabilità tra i docenti curricolari e di sostegno?

Il problema della valorizzazione dei momenti di cooperazione e di corresponsabilità è un problema molto attuale secondo me, e credo che bisognerebbe incentivare le logiche collegiali incontrarsi, riunirsi, confrontarsi e trovare delle tematiche di natura trasversale, dove sia i docenti curricolari che di sostegno possano parlare della diversità all'interno anche delle discipline stesse. Ricordo la tecnica della monografia che è stata già utilizzata, in Italia ha fatto scuola da questo punto di vista già dagli anni '80 – '90, era una tecnica eccezionale dove la diversità si presentava e diventava un percorso di crescita comune a tutti, l'alunno con sindrome di down si presentava, ma lì nasceva un movimento di ricerca che vedeva tutti insieme occuparsi e preoccuparsi di questa tematica che in qualche modo armonizzava le esigenze di tutti, e che comunque permetteva di toccare, l'ambito scientifico, l'ambito storico, l'ambito letterario, e quindi a volte sottovalutiamo l'importanza di accordarci e di progettare insieme su tematiche di

natura inter disciplinare o anche su progetti che possono assolutamente far sì che la cooperazione e la corresponsabilità diventino due parole chiave per il successo formativo.

11. La scuola si fa carico di investire risorse umane, professionali, strutturali ed economiche per migliorare azioni inclusive in modo efficace (laboratori, progetti, sportelli di ascolto, attività di potenziamento e recupero, Centro Territoriale per l'Integrazione-CTI, Centro Territoriale di Supporto-CTS, attività di formazione/informazione per genitori e docenti, ecc...)?

La scuola si fa carico di investire, secondo me, negli ultimi anni più su risorse mirate, informatiche, sulle lingue, sulle TIC, sulle LIM, questo sì. Però in realtà sulle risorse umane, e a volte anche economiche destinate o deputate a rivedere la formazione dei docenti in maniera forte o a dare meno di una strategia di un metro e quindi a una rimessa in discussione più importante, più profonda, secondo me, io vedo che per questioni purtroppo di tagli e di politiche economiche adeguate, vedo che questi coordinamenti, questi esperti formatori, pedagogisti però, perché l'esperto si intende quasi sempre lo psicologo o il medico, lo psichiatra che va a scuola no, mi piace pensare che ci siano molte richieste, come una volta come tempo fa, di progetti di formazione che investano su formatori che siano dei veri pedagogisti e che non lascino solamente dei link dove andare ad attingere, o alle riviste di settore, ma lascino una traccia, un'impronta, un desiderio di voler veramente assumere una posizione nei confronti del proprio modo di fare scuola, di essere e sentire, perché poi la formazione è proprio quel punto che non è solo saper fare ma è anche saper essere nell'arco di tutta la vita, l'esistenza. I modi di lavorare, i modi di intenderli, di renderli veramente punti di forza all'interno del territorio, su questo ci sarebbe tanto da dire perché vedere quante volte si riuniscono, come si riuniscono, chi ne fa parte, che tipo di formazione propongono. È questo il senso, secondo me, da rivedere per parlare di una prospettiva inclusiva che non è solo utopia ma diventa un obiettivo raggiungibile.

12. Come avresti pensato la formazione dei docenti specializzati e di quelli inclusivi? Come pensi si possa veramente parlare ancora di Pedagogia speciale senza cadere nello specialismo delle tipologie orientandola verso l'inclusione senza dimenticare i rischi della fagocitazione della Speciale all'interno della generale? Come si riesce a mediare tra l'esigenza di non essere troppo specializzati sui "bes" e nello stesso tempo non ritornare ad una visione generalista con la conseguente perdita d'identità della Pedagogia speciale

Ho già detto come penso la formazione, non penso tra l'altro a una formazione molto differenziata tra docenti inclusivi e docenti specializzati perché comunque il docente specializzato non può non essere inclusivo, e anche il docente inclusivo non può non essere in qualche modo specializzato, e tra l'altro aggiungerei anche qui, il docente

curriculare, altrimenti ragioniamo sempre per logiche di separazione. Essere specializzati non è un male anzi, è un bene, perché bisogna sapere come affrontare i bisogni educativi del bambino sordo o cieco, ma bisogna sempre ricondurli e tradurli in un linguaggio pedagogico e didattico comune che non lasci spazio, o non lasci la possibilità di malintesi e di interpretazioni sbilanciate nell'ambito della medicalizzazione, nell'ambito della psicologizzazione, quindi è chiaro che la tendenza delle categorie, delle famiglie, degli enti preposti alla formazione, gli enti specializzati come l'associazione nazionale ciechi o l'ente nazionale sordomuti, hanno forte preoccupazione, e quindi esprimono questa preoccupazione come richiesta di iperspecializzazione perché sembra che la soluzione si trovi lì, e invece la soluzione si trova anche lì, si trova traducendo le competenze speciali, diffondendole nella rete comune delle attività "normali" e nei progetti che già esistono. Cioè le competenze speciali, nell'ottica della specializzazione devono servire di mettere un cieco ad esempio di essere alla pari, di poter avere le stesse opportunità educativo formative degli altri alunni. Questo vuol dire però non sbilanciarsi nella logica della non cadere nello specialismo, nelle tipologie, ma ecco orientare queste competenze anche più specialistiche nell'ottica dell'inclusione come affermazione della cittadinanza, del senso di appartenenza, della cultura, della piena partecipazione e quindi è la presa in carico, è la cura, dell'alunno che va pensata in un modo molto critico e in maniera molto ben ponderata. Il rischio di una visione generalista, lo accennavo prima, esiste come esiste il rischio opposto, quello della visione del ghetto, il ritorno alle classi speciali, le classi dove tutti i ciechi stanno tra di loro, i sordi lo stesso e via dicendo. Questa è proprio la sfida più grossa. Deve sempre avere presente, deve fare molta attenzione perché non deve ne appunto farsi fagocitare dagli specialismi, nonostante li debba conoscere, ma neanche invece in virtù di un combattere lo specialismo, paradossalmente arrivare a concedere troppo a quelli che sono tra virgolette i linguaggi che facilmente diventano poi fagocitanti, nella logica dove tutte le macchie sono nere, tutti i bisogni sono uguali e quindi l'inclusione è un traguardo che serve al bambino, al bambino che proviene da culture diverse, serve al disabile. Questo modo di mettere tutto insieme, di fare tutta un'erba un fascio, bisogni ed attenzioni speciali che invece richiedono un'analisi, uno studio e ricerche più mirate. Ripeto, però senza scadere nello specialismo perché questo è un po' il rischio. Da una parte la genericità, ma dall'altra il tecnicismo e la medicalizzazione e la psicologizzazione. È fondamentale una formazione forte che ritorni a pensare ai potenziali educativi, a prendersi cura, a una progettazione reticolare, ad un accompagnamento competente, ad un ruolo del personale docente che deve essere sempre più legittimato senza spaccature e nella logica dell'acquisizione delle competenze speciali e non, della corresponsabilità educativa e della condivisione delle esperienze formative.

Pesaro, 9 aprile 2018

ALLEGATI

ALLEGATO 1



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

DISTUM
DIPARTIMENTO DI
STUDI UMANISTICI

Dottorato di ricerca in Studi umanistici

XXXI ciclo

curriculum in Scienze Umane

a.a. 2016/17

dottoranda Mirca Montanari

L'inclusione degli alunni con “Bisogni Educativi Speciali «BES» nella scuola primaria: un percorso di ricerca nel contesto italiano

QUESTIONARIO DOCENTI CURRICOLARI

Il questionario intende indagare i processi inclusivi nella Scuola Primaria in relazione agli alunni con “Bisogni Educativi Speciali ‘BES’ (Special Educational Needs ‘SEN’)”. Si prega di fare riferimento, nella compilazione del questionario, alle proprie opinioni, percezioni riguardo gli indicatori di inclusività all’interno della scuola e alla propria esperienza professionale con alunni che presentano certificazione di disabilità, disturbi specifici di apprendimento, svantaggio socio-culturale, disagio relazionale e comportamentale, difficoltà linguistiche e di adattamento ambientale, plusdotazioni, ecc...

Il questionario è anonimo e i dati raccolti saranno trattati con riservatezza ed utilizzati esclusivamente ai fini della ricerca.

Grazie per la collaborazione!

Dati anagrafici

Selezionare le caselle relative al proprio ruolo nella scuola e ai propri dati professionali

Genere ☐ femmina ☐ maschio

Età

Ruolo ☐ Insegnante curricolare ☐ Insegnante specializzato per il sostegno

Titolo di studio

☐ diploma di scuola secondaria di 2° grado

tipologia di diploma.....

☐ laurea in.....

☐ master

tipologia di master.....

☐ dottorato in.....

Conseguimento del titolo di specializzazione per il sostegno

☐ sì

☐ no

Specializzazione conseguita tramite

☐ corso biennale polivalente previsto dal DPR n. 970 del 31/10/75.

☐ corso biennale SSIS, scuola di specializzazione universitaria (dagli aa.a.a. 1999-2000 agli aa.aa. 2008/09)

☐ corso universitario di specializzazione previsto dal DM 30/09/2011 (1° ciclo a.a. 2013/14; 2° ciclo a.a. 2015/16)

☐ laurea in scienze della Formazione Primaria (vecchio ordinamento DM 10/09/10 n. 249)

altro.....

Contratto di lavoro ☐ a tempo indeterminato ☐ a tempo determinato

Da quanti anni insegno

☐ Meno di 1 anno ☐ da 1 a 5 ☐ da 6 a 10 ☐ da 11 a 15 ☐ da 16 a 20 ☐ da 21 a 25 ☐ più di 25

Da quanti anni insegno come docente curricolare

☐ Meno di 1 anno ☐ da 1 a 5 ☐ da 6 a 10 ☐ da 11 a 15 ☐ da 16 a 20 ☐ da 21 a 25 ☐ più di 25

Da quanti anni lavoro nell'attuale sede di servizio

☐ Meno di 1 anno ☐ da 1 a 5 ☐ da 6 a 10 ☐ da 11 a 15 ☐ da 16 a 20 ☐ da 21 a 25 ☐ più di 25

Ho lavorato anche su posto di sostegno

☐ sì

☐ no

Se sì, per quanti anni ho lavorato su posto di sostegno

☐ Meno di 1 anno ☐ da 1 a 5 ☐ da 6 a 10 ☐ da 11 a 15 ☐ da 16 a 20 ☐ da 21 a 25 ☐ più di 25

Intendo terminare la mia carriera professionale su posto comune

☐ sì

☐ no

Se no, intendo passare su posto di sostegno

☐ sì

☐ no

Oppure quale altro ruolo e/o incarico desidererei ricoprire

1. Analisi del livello di inclusività a scuola

Selezionare la risposta corrispondente alla propria opinione

1. Tra i docenti è diffusa la pratica collaborativa della condivisione delle esperienze formative

☐ sempre

☐ spesso

☐ qualche volta

☐ raramente

☐ mai

2. Gli alunni sono orientati ad esercitare forme di collaborazione tra pari nel rispetto delle peculiari individualità e differenze

☐ sempre

☐ spesso

☐ qualche volta

☐ raramente

☐ mai

3. Le famiglie sono coinvolte nel processo di inclusione mediante incontri informativi e attività all'interno della scuola e dell'extrascuola capaci di riconoscere le differenze e le diversità

☐ sempre

☐ spesso

☐ qualche volta

☐ raramente

☐ mai

4. E' chiara la distinzione esistente tra i concetti di integrazione ed inclusione

☐ sempre

☐ spesso

☐ qualche volta

☐ raramente

☐ mai

5. La scuola in cui opero adotta la didattica inclusiva come scienza della partecipazione e della valorizzazione delle differenze e diversità

☐ sempre

☐ spesso

☐ qualche volta

☐ raramente

☐ mai

6. Le diversità sono percepite come opportunità di crescita per la comunità scolastica e non ostacolo per le comuni dinamiche di insegnamento-apprendimento

☐ sempre

☐ spesso

☐ qualche volta

☐ raramente

☐ mai

7. L'organizzazione e le pratiche di insegnamento sono realizzate e progettate sugli specifici bisogni degli alunni presenti in classe

☐ sempre

☐ spesso

☐ qualche volta

☐ raramente

☐ mai

8. Vengono utilizzate modalità inclusive differenziate superando il tradizionale modello didattico della lezione frontale

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

9. Nella progettazione inclusiva è presente l'uso di mediatori didattici: drammatizzazioni, conversazioni, gioco dei ruoli, laboratori, ecc...per facilitare l'inclusione degli alunni con "BES" nelle comuni attività educativo-didattiche svolte

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

10. Gli alunni con "BES", compresi i disabili, partecipano attivamente dentro la classe alle comuni attività educativo-didattiche proposte

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

11. Nella quotidiana azione didattica si fa attenzione a rimuovere gli ostacoli e le barriere, ad individuare gli agenti facilitatori e le risorse esistenti in classe

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

12. L'utilizzazione dell'aiuto reciproco e del supporto emotivo sono fattori che tutelano il raggiungimento del successo formativo di tutti e di ciascun alunno

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

13. I livelli di appartenenza e di partecipazione in classe sono rappresentati dalla presenza o dalla assenza degli alunni con "BES" dentro-fuori l'aula

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

2. Competenze didattico-organizzative per l'inclusione

1. L'organizzazione scolastica favorisce l'accoglienza degli alunni con "BES", compresi quelli ipodotati e iperdotati

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

2. I docenti padroneggiano competenze inclusive

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

3. Il tutoraggio e lo stile collaborativo favoriscono il consolidamento di obiettivi comuni ed essenziali livelli di apprendimento

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

4. La gestione del lavoro in classe si realizza per gruppi di livello, di interesse, di ricerca

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

5. Tutte le forme di sostegno e di aiuto sono rivolte agli alunni con “bisogni educativi speciali” per favorire l’inclusione in classe e non solo

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

6. Si utilizzano processi di personalizzazione, differenziazione didattica per favorire l’inclusione in classe degli alunni con “BES” (sia nell’ottica dell’eccellenza che della ipodotazione)

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

7. Le azioni didattiche sono fondate sulle abilità degli alunni e sulle loro potenzialità piuttosto che sull’identificazione delle carenze (sui “so fare” rispetto ai “non so fare”)

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

8. I Piani Educativi Individualizzati ed i Piani Didattici Personalizzati elaborati per gli alunni con “BES”, compresi quelli con disabilità, migliorano la qualità globale dei processi di apprendimento/insegnamento dell’intera classe

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

9. La progettazione di interventi inclusivi promuove logiche di rete

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

10. Lo spazio-classe ed i suoi arredi sono accessibili a tutti gli alunni, compresi quelli con “BES”

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

11. La scuola promuove qualità della vita e benessere collettivo nella prospettiva del superamento delle logiche specialistico-diagnostiche

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

3. Monitoraggio delle buone prassi inclusive

1. L’insegnamento viene organizzato in modo da rispondere ai bisogni formativi degli alunni con differenti abilità, comprese quelle degli alunni con spiccate capacità e/o carenze

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

2. Gli alunni comprendono la natura delle loro difficoltà di apprendimento e quelle dei loro compagni aiutandosi

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

3. Socializzo periodicamente i risultati ottenuti da tutti gli alunni in ottica costruttiva-evolutiva e non selettivo-competitiva

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

4. Collaboro con gli altri colleghi, specializzati per il sostegno e curricolari, nei processi di insegnamento-apprendimento e nelle procedure di valutazione e verifica

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

5. Promuovo con gli alunni l'organizzazione di gruppi di lavoro all'interno dei quali tutti siano in grado di favorire adeguate risposte in termini di apprendimento, indipendentemente da una condizione di deficit o da una differente cultura

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

6. Evito di classificare gli alunni secondo il criterio abile/non abile e di stigmatizzarne alcuni con definizioni e tipologie stereotipate: bullo, incapace, iperattivo, disturbato, problematico, ecc...

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

7. Vengono frequentemente utilizzate strategie e metodi individualizzati, personalizzati e differenziati per ridurre eventuali difficoltà nei processi di apprendimento

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

8. Nelle attività educativo-didattiche adatto metodologie e strategie ad alto livello di inclusività, orientate al raggiungimento di apprendimenti negli alunni con "BES" e non solo: *cooperative learning*, *peer tutoring*, *problem solving*, didattica multisensoriale, tecnologie didattiche

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

9. Nelle comuni attività di progettazione, condotte all'interno della classe e non in modo separato, utilizzo strategie e metodi inclusivi (*cooperative learning*, *tutoring*, ecc...) per facilitare l'apprendimento negli alunni con "BES"

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

10. Nelle progettazioni educativo-didattiche esplicito le modalità di personalizzazione necessarie in merito al livello degli obiettivi, delle metodologie, dei tempi, della quantità di lavoro e degli strumenti

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

11. A disposizione degli alunni con “DSA” vengono progettati tempi aggiuntivi, materiali didattici e strumenti utili all’apprendimento (calcolatrice, tabelle, tavole dei verbi e delle regole, ecc...)

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

12. Le attività educativo-didattiche sono programmate e concertate con la collaborazione dei docenti curricolari, al fine di individuare funzionali strategie e pratiche inclusive

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

13. La valutazione e la verifica delle competenze e del livello di inclusione di tutti gli alunni verifiche per tutti gli alunni, vengono realizzate in maniera sinergica e condivisa dall’intero corpo docente per comprendere i “bisogni educativi speciali” dei soggetti con disabilità e/o svantaggio, plusdotazione

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

14. Gli insegnanti, tutti, propongono modalità di progettazione e di verifica personalizzata per tutti gli alunni, compresi quelli con “BES”

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

15. Nella pratica didattica elaboro forme di intervento personalizzato in itinere, per evitare fenomeni di disapprendimento o di disinvestimento degli alunni con “BES” verso le comuni attività educativo-didattiche

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

16. I compiti a casa vengono frequentemente personalizzati (quantità, complessità degli esercizi, utilizzo dei facilitatori, guida allo studio, apprendimenti in base alle necessità degli alunni)

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

17. Il PEI comprende non solo il progetto didattico ma si allarga alla costruzione del Progetto di vita

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

18. La stesura, la progettazione e la valutazione dei Piani Educativi Individualizzati e dei Piani Didattici Personalizzati implicano la partecipazione di tutti gli insegnanti (curricolari e specializzati per il sostegno) e gli educatori, ove sono presenti

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

19. La flessibilità organizzativo-didattica e relazionale è presente come forte risorsa inclusiva

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

20. Nella pratica educativo-didattica vengono attivati processi di semplificazione e adattamento di materiali e sussidi, strumenti, attività e contenuti

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

21. La presenza di figure professionali extrascolastiche contribuisce a realizzare positivi interventi sinergici ed integrati nei confronti degli alunni con “BES”

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

22. Gli strumenti tecnologico-digitali rappresentano un valido aiuto per la didattica orientata all’inclusione

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

23. Vengono periodicamente attivati momenti di monitoraggio e di valutazione del livello di inclusione raggiunto in classe

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

Individuo 3 parole chiave che descrivono la scuola dove presto servizio

.....
.....

Rilevazione sugli aspetti che rappresentano punti di forza della realtà scolastica in cui opero:

1)
2)
3)

Rilevazione sugli aspetti che rappresentano punti di fragilità della realtà scolastica in cui opero:

1)
2)
3)

Personalmente proposte, idee, suggerimenti per implementare la realtà inclusiva:

--

ALLEGATO 2



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

DISTUM
DIPARTIMENTO DI
STUDI UMANISTICI

Dottorato di ricerca in Studi umanistici

XXXI ciclo

curriculum in Scienze Umane

a.a. 2016/17

dottoranda Mirca Montanari

**L'inclusione degli alunni con “Bisogni Educativi Speciali «BES» nella
scuola primaria: un percorso di ricerca nel contesto italiano**

QUESTIONARIO DOCENTI SPECIALIZZATI

Il questionario intende indagare i processi inclusivi nella Scuola Primaria in relazione agli alunni con “Bisogni Educativi Speciali ‘BES’ (Special Educational Needs ‘SEN’)”. Si prega di fare riferimento, nella compilazione del questionario, alle proprie opinioni, percezioni riguardo gli indicatori di inclusività all’interno della scuola e alla propria esperienza professionale con alunni che presentano certificazione di disabilità, disturbi specifici di apprendimento, svantaggio socio-culturale, disagio relazionale e comportamentale, difficoltà linguistiche e di adattamento ambientale, plusdotazioni, ecc...

Il questionario è anonimo e i dati raccolti saranno trattati con riservatezza ed utilizzati esclusivamente ai fini della ricerca.

Grazie per la collaborazione!

Dati anagrafici

Selezionare le caselle relative al proprio ruolo nella scuola e ai propri dati professionali

Genere ☐ femmina ☐ maschio

Età

Ruolo ☐ Insegnante curricolare ☐ Insegnante specializzato per il sostegno

Titolo di studio

☐ diploma di scuola secondaria di 2° grado
tipologia di diploma.....
☐ laurea in.....
☐ master
tipologia di master.....
☐ dottorato in.....

Conseguimento del titolo di specializzazione per il sostegno

☐ sì ☐ no

Specializzazione conseguita tramite

☐ corso biennale polivalente previsto dal DPR n. 970 del 31/10/75.
☐ corso biennale SSIS, scuola di specializzazione universitaria (dagli aa.a.a. 1999-2000 agli aa.aa. 2008/09)
☐ corso universitario di specializzazione previsto dal DM 30/09/2011 (1° ciclo a.a. 2013/14; 2° ciclo a.a. 2015/16)
☐ laurea in scienze della Formazione Primaria (vecchio ordinamento DM 10/09/10 n. 249)
altro.....

Contratto di lavoro ☐ a tempo indeterminato ☐ a tempo determinato

Da quanti anni insegno

☐ Meno di 1 anno ☐ da 1 a 5 ☐ da 6 a 10 ☐ da 11 a 15 ☐ da 16 a 20 ☐ da 21 a 25 ☐ più di 25

Da quanti anni insegno come docente specializzato per il sostegno

☐ Meno di 1 anno ☐ da 1 a 5 ☐ da 6 a 10 ☐ da 11 a 15 ☐ da 16 a 20 ☐ da 21 a 25 ☐ più di 25

Da quanti anni lavoro nell'attuale sede di servizio

☐ Meno di 1 anno ☐ da 1 a 5 ☐ da 6 a 10 ☐ da 11 a 15 ☐ da 16 a 20 ☐ da 21 a 25 ☐ più di 25

Ho lavorato anche su posto comune

☐ sì ☐ no

Se sì, per quanti anni ho lavorato su posto comune

☐ Meno di 1 anno ☐ da 1 a 5 ☐ da 6 a 10 ☐ da 11 a 15 ☐ da 16 a 20 ☐ da 21 a 25 ☐ più di 25

Intendo terminare la mia carriera professionale su posto di sostegno

☐ sì ☐ no

Se no, intendo passare su posto comune

☐ sì ☐ no

Oppure quale altro ruolo e/o incarico desidererei ricoprire

.....

1. Analisi del livello di inclusività a scuola

Selezionare la risposta corrispondente alla propria opinione

1. Tra i docenti è diffusa la pratica collaborativa della condivisione delle esperienze formative

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

2. Gli alunni sono orientati ad esercitare forme di collaborazione tra pari nel rispetto delle peculiari individualità e differenze

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

3. Le famiglie sono coinvolte nel processo di inclusione mediante incontri informativi e attività all'interno della scuola e dell'extrascuola capaci di riconoscere le differenze e le diversità

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

4. E' chiara la distinzione esistente tra i concetti di integrazione ed inclusione

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

5. La scuola in cui opero adotta la didattica inclusiva come scienza della partecipazione e della valorizzazione delle differenze e diversità

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

6. Le diversità sono percepite come opportunità di crescita per la comunità scolastica e non ostacolo per le comuni dinamiche di insegnamento-apprendimento

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

7. L'organizzazione e le pratiche di insegnamento sono realizzate e progettate sugli specifici bisogni degli alunni presenti in classe

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

8. Vengono utilizzate modalità inclusive differenziate superando il tradizionale modello didattico della lezione frontale

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

9. Nella progettazione inclusiva è presente l'uso di mediatori didattici: dramatizzazioni, conversazioni, gioco dei ruoli, laboratori, ecc...per facilitare l'inclusione degli alunni con "BES" nelle comuni attività educativo-didattiche svolte

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

10. Gli alunni con "BES", compresi i disabili, partecipano attivamente dentro la classe alle comuni attività educativo-didattiche proposte

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

11. Nella quotidiana azione didattica si fa attenzione a rimuovere gli ostacoli e le barriere, ad individuare gli agenti facilitatori e le risorse esistenti in classe

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

12. L'utilizzazione dell'aiuto reciproco e del supporto emotivo sono fattori che tutelano il raggiungimento del successo formativo di tutti e di ciascun alunno

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

13. I livelli di appartenenza e di partecipazione in classe sono rappresentati dalla presenza o dalla assenza degli alunni con "BES" dentro-fuori l'aula

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

2. Competenze didattico-organizzative per l'inclusione

1. L'organizzazione scolastica favorisce l'accoglienza degli alunni con "BES", compresi quelli ipodotati e iperdotati

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

2. I docenti padroneggiano competenze inclusive

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

3. Il tutoraggio e lo stile collaborativo favoriscono il consolidamento di obiettivi comuni ed essenziali livelli di apprendimento

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

4. La gestione del lavoro in classe si realizza per gruppi di livello, di interesse, di ricerca

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

5. Tutte le forme di sostegno e di aiuto sono rivolte agli alunni con “bisogni educativi speciali” per favorire l’inclusione in classe e non solo

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

6. Si utilizzano processi di personalizzazione, differenziazione didattica per favorire l’inclusione in classe degli alunni con “BES” (sia nell’ottica dell’eccellenza che della ipodotazione)

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

7. Le azioni didattiche sono fondate sulle abilità degli alunni e sulle loro potenzialità piuttosto che sull’identificazione delle carenze (sui “so fare” rispetto ai “non so fare”)

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

8. I Piani Educativi Individualizzati ed i Piani Didattici Personalizzati elaborati per gli alunni con “BES”, compresi quelli con disabilità, migliorano la qualità globale dei processi di apprendimento/insegnamento dell’intera classe

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

9. La progettazione di interventi inclusivi promuove logiche di rete

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

10. Lo spazio-classe ed i suoi arredi sono accessibili a tutti gli alunni, compresi quelli con “BES”

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

11. La scuola promuove qualità della vita e benessere collettivo nella prospettiva del superamento delle logiche specialistico-diagnostiche

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

3. Monitoraggio delle buone prassi inclusive

1. L'insegnamento viene organizzato in modo da rispondere ai bisogni formativi degli alunni con differenti abilità, comprese quelle degli alunni con spiccate capacità e/o carenze

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

2. Gli alunni comprendono la natura delle loro difficoltà di apprendimento e quelle dei loro compagni aiutandosi

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

3. Socializzo periodicamente i risultati ottenuti da tutti gli alunni in ottica costruttiva-evolutiva e non selettivo-competitiva

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

4. Collaboro con gli altri colleghi, specializzati per il sostegno e curricolari, nei processi di insegnamento-apprendimento e nelle procedure di valutazione e verifica

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

5. Promuovo con gli alunni l'organizzazione di gruppi di lavoro all'interno dei quali tutti siano in grado di favorire adeguate risposte in termini di apprendimento, indipendentemente da una condizione di deficit o da una differente cultura

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

6. Evito di classificare gli alunni secondo il criterio abile/non abile e di stigmatizzarne alcuni con definizioni e tipologie stereotipate: bullo, incapace, iperattivo, disturbato, problematico, ecc...

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

7. Vengono frequentemente utilizzate strategie e metodi individualizzati, personalizzati e differenziati per ridurre eventuali difficoltà nei processi di apprendimento

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

8. Nelle attività educativo-didattiche adatto metodologie e strategie ad alto livello di inclusività, orientate al raggiungimento di apprendimenti negli alunni con "BES" e non

solo: *cooperative learning, peer tutoring, problem solving*, didattica multisensoriale, tecnologie didattiche

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

9. Nelle comuni attività di progettazione, condotte all'interno della classe e non in modo separato, utilizzo strategie e metodi inclusivi (*cooperative learning, tutoring, ecc...*) per facilitare l'apprendimento negli alunni con "BES"

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

10. Nelle progettazioni educativo-didattiche esplicito le modalità di personalizzazione necessarie in merito al livello degli obiettivi, delle metodologie, dei tempi, della quantità di lavoro e degli strumenti

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

11. A disposizione degli alunni con "DSA" vengono progettati tempi aggiuntivi, materiali didattici e strumenti utili all'apprendimento (calcolatrice, tabelle, tavole dei verbi e delle regole, ecc...)

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

12. Le attività educativo-didattiche sono programmate e concertate con la collaborazione dei docenti curricolari, al fine di individuare funzionali strategie e pratiche inclusive

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

13. La valutazione e la verifica delle competenze e del livello di inclusione di tutti gli alunni verifiche per tutti gli alunni, vengono realizzate in maniera sinergica e condivisa dall'intero corpo docente per comprendere i "bisogni educativi speciali" dei soggetti con disabilità e/o svantaggio, plusdotazione

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

14. Gli insegnanti, tutti, propongono modalità di progettazione e di verifica personalizzata per tutti gli alunni, compresi quelli con "BES"

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

15. Nella pratica didattica elaboro forme di intervento personalizzato in itinere, per evitare fenomeni di disapprendimento o di disinvestimento degli alunni con "BES" verso le comuni attività educativo-didattiche

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

16. I compiti a casa vengono frequentemente personalizzati (quantità, complessità degli esercizi, utilizzo dei facilitatori, guida allo studio, apprendimenti in base alle necessità degli alunni)

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

17. Il PEI comprende non solo il progetto didattico ma si allarga alla costruzione del Progetto di vita

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

18. La stesura, la progettazione e la valutazione dei Piani Educativi Individualizzati e dei Piani Didattici Personalizzati implicano la partecipazione di tutti gli insegnanti (curricolari e specializzati per il sostegno) e gli educatori, ove sono presenti

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

19. La flessibilità organizzativo-didattica e relazionale è presente come forte risorsa inclusiva

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

20. Nella pratica educativo-didattica vengono attivati processi di semplificazione e adattamento di materiali e sussidi, strumenti, attività e contenuti

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

21. La presenza di figure professionali extrascolastiche contribuisce a realizzare positivi interventi sinergici ed integrati nei confronti degli alunni con “BES”

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

22. Gli strumenti tecnologico-digitali rappresentano un valido aiuto per la didattica orientata all’inclusione

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

23. Vengono periodicamente attivati momenti di monitoraggio e di valutazione del livello di inclusione raggiunto in classe

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

Individuo 3 parole chiave che descrivono la scuola dove presto servizio

.....
.....

Rilevazione sugli aspetti che rappresentano punti di forza della realtà scolastica in cui opero:

1)
2)
3)

Rilevazione sugli aspetti che rappresentano punti di fragilità della realtà scolastica in cui opero:

1)
2)
3)

Personali proposte, idee, suggerimenti per implementare la realtà inclusiva:

ALLEGATO 3

Griglia allegata alla circolare MIUR n. 23 del 27/10/2014

Griglia di osservazione per l'individuazione di alunni con BES (adattamento)

GRIGLIA OSSERVATIVA per ALLIEVI CON BES	Osservazione dei DOCENTI	Eventuale osservazione di altri operatori (es. educatori, ove presenti)
Manifesta difficoltà di lettura	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Manifesta difficoltà di scrittura	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Manifesta difficoltà di espressione orale	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Manifesta difficoltà logico/matematiche	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Manifesta difficoltà di calcolo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Manifesta difficoltà nel rispetto delle regole	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Manifesta difficoltà nel mantenere l'attenzione durante le spiegazioni	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Non svolge regolarmente i compiti a casa	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Non esegue le consegne che gli vengono proposte in classe	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Manifesta difficoltà nella comprensione delle consegne proposte	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Fa domande non pertinenti al docente o all'educatore	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Disturba lo svolgimento delle lezioni (distraggono i compagni, ecc..)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Non presta attenzione ai richiami del docente o dell'educatore	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Manifesta difficoltà a stare fermo nel proprio banco	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Si fa distrarre dai compagni	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Manifesta timidezza	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Viene escluso dai compagni dalle attività scolastiche	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Viene escluso dai compagni dalle attività di gioco	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tende ad autoescludersi dalle attività scolastiche	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tende ad autoescludersi dalle attività di gioco/ricreative	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Non porta a scuola i materiali necessari alle attività scolastiche	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ha scarsa cura dei materiali per le attività scolastiche (propri e della scuola)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Dimostra scarsa fiducia nelle proprie capacità	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

LEGENDA

1 L'elemento descritto dal criterio mette in evidenza problematicità rilevanti

- 2 L'elemento descritto dal criterio mette in evidenza problematicità lievi o occasionali
 3 L'elemento descritto dal criterio non mette in evidenza particolari problematicità
 4 L'elemento descritto dal criterio non solo non mette in evidenza problematicità, ma rappresenta un "punto di forza" dell'allievo, su cui fare leva nell'intervento educativo-didattico
 5 L'elemento descritto dal criterio rappresenta un "punto di eccellenza" dell'allievo, su cui fare leva nell'intervento educativo-didattico

ALLEGATO 4

Griglia allegata alla circolare n. 23 del 27/10/2014

Scheda rilevazione dei "punti di forza" dell'alunno con BES e del gruppo classe su cui fare leva nell'intervento

Punti di forza dell'allievo, su cui fare leva nell'intervento	Discipline preferite		
	Discipline in cui riesce		
	Attività preferite		
	Attività in cui riesce		
	Desideri e/o bisogni espressi		
	Hobbies, passioni, attività extrascolastiche		
Punti di forza gruppo classe	Presenza di un compagno o un gruppo di compagni per le attività disciplinari	Si (specificare)	no

	Presenza di un compagno o un gruppo di compagni per le attività extrascolastiche	Si (specificare)	no

ALLEGATO 5

Tematiche 1° focus

1. Nell'ambito scolastico ed extrascolastico si usano spesso i termini integrazione ed inclusione che appartengono o meno all'habitus professionale dei docenti
2. La scuola può contribuire e può farsi carico del processo di integrazione-inclusione nello svolgimento delle prassi educativo-didattiche quotidiane
3. Creare un clima cooperativo in classe è una delle azioni didattiche principali del docente di oggi
4. La progettazione educativo-didattica è frutto di una collaborazione sistematica tra docenti curricolari e di sostegno

Tematiche 2° focus

1. I processi di apprendimento-insegnamento andrebbero organizzati e orientati con modalità inclusive, per rispondere alle esigenze di stili cognitivi, modi e tempi differenti e dare risposta ai bisogni di ciascuno
2. Nelle attività in classe, l'individuazione di funzionali strategie di personalizzazione e individualizzazione nei confronti di tutti gli alunni può contribuire a limitare il ricorso a certificazioni e a diagnosi limitando l'aspetto medicalizzante e privilegiando gli aspetti didattico-formativi

3. L'adozione di metodologie inclusive per gli alunni con "BES" (*cooperativo, peer tutoring*, tecnologie didattiche, ecc...) e l'uso degli strumenti compensativi/dispensativi possono, e in che modo, modificare la didattica del quotidiano e stabilire nuove prassi?
4. Il Piano educativo individualizzato, il Piano didattico personalizzato, il Piano annuale per l'inclusività sono efficaci strumenti per orientare le scelte e la progettazione dei docenti curricolari e di sostegno

ALLEGATO 6

Intervista al Dirigente Scolastico

1° nucleo tematico L'esperienza professionale

Quali sono gli elementi esistenziali che l'hanno condotta alla scelta professionale di diventare dirigente scolastico?

In che consiste il suo lavoro? Le piace? Come lo reputa? Come la fa sentire?

Può descrivere il suo lavoro soffermandosi sui punti di forza e di fragilità?

Qual è la sua idea di scuola?

Il suo lavoro è prevalentemente individuale oppure in team?

2° nucleo tematico L'inclusione nell'istituto

Come valuta il livello di inclusione nel suo contesto?

Percepisce generalmente un orientamento inclusivo nei docenti e nel contesto?

Che cosa pensa di fare per promuovere i processi inclusivi nel suo istituto?

Cosa ritiene sia urgente modificare (metodologie, organizzazione, pratiche educativo-didattiche, etc..) per attivare un processo inclusivo più incisivo?

Come valuta il ruolo del dirigente scolastico in relazione ai processi inclusivi? Il suo ruolo può modificare, orientare le scelte inclusive del suo istituto?

3 ° nucleo tematico Studenti BES

Qual è il suo rapporto con gli alunni BES che frequentano la scuola? E con le famiglie?

In che modo intende contribuire alla partecipazione degli alunni BES alla vita scolastica e ai loro apprendimenti?

Come dirigente quali strategie attiva perché la formazione scolastica sia parte integrante del progetto di vita degli alunni?

Come pensa di valorizzare la cooperazione e la corresponsabilità tra i docenti (curricolari e di sostegno)?

Esprima liberamente qualsiasi altra considerazione lei ritenga utile

ALLEGATO 7

Intervista alla Figura strumentale per l'inclusione

1° nucleo tematico L'esperienza professionale

Su quali elementi caratteriali ed esistenziali ha maturato la scelta di diventare docente?

Come considera il suo lavoro? Come la fa sentire? Lo reputa gratificante?

Può descrivere il suo lavoro soffermandosi sui punti di forza e di fragilità?

Qual è la sua idea di scuola inclusiva?

Come percepisce e viene percepita la figura strumentale e il ruolo nel suo complesso?

2 ° nucleo tematico L'inclusione nell'istituto

Come valuta il livello di inclusione nel contesto?

Percepisce globalmente un orientamento inclusivo nei docenti, nel dirigente e nel contesto scolastico in generale?

Quali elementi di sistema andrebbero attivati per promuovere i processi inclusivi nel suo istituto?

Cosa ritiene sia urgente modificare (metodologie, organizzazione, pratiche educativo-didattiche, collegamento con le istituzioni, etc..) per attivare un processo inclusivo più incisivo?

Quanto incide la figura strumentale in relazione ai processi inclusivi?

3 ° nucleo tematico Studenti con BES

Qual è il suo rapporto con gli alunni con BES che frequentano la sua classe e l'istituto? E con le famiglie?

In che modo intende contribuire alla partecipazione degli alunni con BES alla vita scolastica e ai loro apprendimenti?

Come figura strumentale quali strategie, attività condivise ha proposto/vorrebbe proporre per valorizzare il progetto di vita degli alunni?

Come pensa di rinforzare la cooperazione e la corresponsabilità tra i docenti (curricolari e di sostegno)?

Esprima liberamente qualsiasi altra considerazione lei ritenga utile

ALLEGATO 8

Intervista all'educatore

1° nucleo tematico L'esperienza professionale

Su quali elementi caratteriali ed esistenziali ha maturato la scelta di diventare educatore?

Come considera il suo lavoro? Come la fa sentire? Lo reputa gratificante?

Può descrivere il suo lavoro soffermandosi sui punti di forza e di fragilità?

Qual è la sua idea di scuola inclusiva?

Come percepisce e viene percepita la figura dell'educatore e il ruolo nel suo complesso?

2 ° nucleo tematico L'inclusione nell'istituto

Come valuta il livello di inclusione nel contesto?

Percepisce globalmente un orientamento inclusivo nei docenti, nel dirigente, nei colleghi educatori e nel contesto scolastico in generale?

Quali elementi andrebbero attivati per promuovere i processi inclusivi nell'istituto dove lavora?

Cosa ritiene sia urgente modificare (metodologie, organizzazione, pratiche educativo-didattiche, collegamento con le istituzioni, etc..) per attivare un processo inclusivo più incisivo?

Quanto incide la figura dell'educatore in relazione ai processi inclusivi?

3 ° nucleo tematico Studenti con BES

Qual è il suo rapporto con gli alunni con BES che ha in carico? E con le famiglie?

In che modo intende contribuire alla partecipazione attiva degli alunni con BES alla vita scolastica?

Come educatore quali strategie, attività condivise ha proposto/vorrebbe proporre per valorizzare il progetto di vita degli alunni?

Come pensa di rinforzare la cooperazione tra la sua figura e quella dei docenti (curricolari e di sostegno)?

Esprima liberamente qualsiasi altra considerazione lei ritenga utile

ALLEGATO 9

Intervista al genitore dell'alunno con "BES"

1° nucleo tematico Biografia

Che classe frequenta suo figlio/a e quali sono i suoi "bisogni educativi speciali"?

Al momento della diagnosi quanti anni aveva suo figlio/a e chi gliel'ha comunicata?

Qual è la sua esperienza riferita a quel momento?

Quali conseguenze ha avuto la diagnosi di suo figlio nei vari aspetti della sua vita (relazionali, economici, lavorativi, ecc...)?

2 ° nucleo tematico Quotidianità

In questo periodo della sua vita quanto tempo dedica per le attività di assistenza e cura quotidiana per suo figlio/a? Per le attività scolastiche e per quelle del tempo libero?

Di solito chi prende decisioni che riguardano la cura di suo figlio/a?

Quali elementi considera di particolare importanza per la vita di suo figlio/a? E per il suo futuro?

3 ° nucleo tematico Contesto scolastico

Come valuta il livello di inclusione nella scuola di suo figlio/a?

Percepisce globalmente un orientamento inclusivo nei docenti, nel dirigente, negli educatori e nel contesto scolastico in generale?

Quanto si sente coinvolto attivamente dalle figure professionali che hanno in carico suo figlio/a (psicologo, neuropsichiatra, logopedista, fisioterapista, ecc...) nella realizzazione del suo progetto di vita?

Cosa ritiene sia urgente modificare (supporto delle figure professionali, collegamento con le istituzioni, etc..) per attivare un processo inclusivo più incisivo?

Come pensa di rinforzare la cooperazione tra le famiglie e i docenti (curricolari e di sostegno)?

Esprima liberamente qualsiasi altra considerazione lei ritenga utile

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2009), *Il piacere di educare nell'epoca delle passioni tristi. Le sfide dell'educazione nell'infanzia di oggi*, Edizioni Junior, Reggio Emilia.
- AA.VV. (2018), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento.
- Abramczyk L.W. (1995), «Gruppi focali come strumento di ricerca e valutazione», in T. Vecchiato (a cura di) *La valutazione dei servizi sociali e sanitari*, Fondazione Zancan, Padova, pp. 136-148.
- Acocella I. (2015), *Il focus group: teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini G. (2014) (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Annaloro E. (2016), «Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola», Dossier Oltre la medicalizzazione: tornare ad educare, *Educazione Democratica. Rivista di Pedagogia Politica*, V (9), pp. 83-93.
- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, Routledge, London-New York.
- Ainscow M., César M. (2006), «Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda», *European Journal of Psychology of Education*, 21, pp. 231-238
- Ainscow M., Sandill A. (2010), «Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership», *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), pp. 401-416.
- Allport G.W (1976), *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Anna L., Gaspari P., Mura A. (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano.
- Annacontini G. (2009), «Una cattiva abitudine del pensiero. Note sul pregiudizio», *Pedagogia oggi*, 1(2), pp. 44-56.
- Anastasiou D., Kauffman J.M., Di Nuovo S. (2015), «Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion», *European Journal of Special Education*, 30 (4), pp. 429-443.
- Armer B. (2015), «Alla ricerca di un modello sociale di disabilità: marxismo, normalità e cultura», in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento.
- Armstrong, F., Barton, L. (2001), «Disability, Education and Inclusion», in L. Albrecht, G., D. Seelman, K., M. Bury (a cura di), *Handbook of Disability Studies*, London, Thousand Oaks, Sage Publications New Delhi, pp. 693-710.
- Armstrong D., Armstrong A.C., Spandagou I. (2011), «Inclusion: by choice or by chance?», *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), pp. 29-39.
- Armstrong D., Armstrong A.C., Spandagou I. (2011), «Inclusion: by choice or by chance?», *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), pp. 1-22.
- Associazione Treelle (2006), *Per una scuola autonoma e responsabile. Analisi, confronti e proposte*, Quaderno 5, Associazione Treelle, Genova.
- Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e prospettive*, Erickson, Trento.
- Associazione Treelle (2011), *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa/2*, Quaderno 9 (2), Associazione Treelle, Genova.
- Baldacci M. (1993), *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze.

- Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET, Torino.
- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione*, Erickson, Trento.
- Baldacci M. (2009), «Un'analisi logica di Individualizzazione e Personalizzazione», in M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli.
- Baldacci M. (2012), *Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro, Formazione & Insegnamento*, X (1), pp. 61-66.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012), *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A. (2015), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, FrancoAngeli, Milano.
- Ballarino G., Checchi D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, il Mulino, Bologna.
- Bandura A. (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di Sé e azione*, Erickson, Trento.
- Baratella P., Littamè (2009), *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento.
- Baricco A. (2008), *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Feltrinelli, Milano.
- Barone P. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*, Guerini Scientifica, Milano.
- Barone P. (2014), «Devianza», in S. Tramma, W. Brandani (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Barton L. (2001) (a cura di), *Disability, Politics and Struggle for Change*, David Fulton, London.
- Barton L., Armstrong F. (2008), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*, Springer, New York.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.
- Bauman Z. (2007), *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento.
- Bauman Z. (2005), *Vite di scarto*, Laterza, Bari.
- Bauman Z. (2008), *Consumo, dunque sono*, Laterza, Bari.
- Bauman Z. (2008), *Vita liquida*, Laterza, Bari.
- Bauman Z. (2011), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- Beay M., Adamson B., Mason M. (2009), *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Benasayag M., Schmit G. (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bergman M.M. (2008), *Advances in mixed methods research: theories and applications*, Sage, London.
- Bergmann J., Sams A. (2016), *Flip your classroom. La didattica capovolta*, Giunti Scuola, Firenze.
- Berlinguer L., Guetti C. (2014), *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli.

- Bertagna G. (a cura di) (2018), *Educazione e formazione. Sinomie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma.
- Bertinato L. (2017), *Una scuola felice. Diario di un'esperienza educativa possibile*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertolini P. (1965), *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Edizioni Malipiero, Bologna.
- Bertolini P. (1999), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P., Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertuglia C.S., Vaio F. (2011), *Complessità e modelli. Un nuovo quadro interpretativo per la modellizzazione nelle scienze della natura e della società*, Bollati Boringhieri, Milano.
- Besio S. (2005), *Tecnologie assistive per la disabilità*, PensaMultimedia, Lecce.
- Bettelheim B. (2014), *Sopravvivere e altri saggi*, SE, Milano.
- Bichi R. (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma.
- Biggeri M., Bellanca N. (a cura di) (2011), *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello Sviluppo Umano alla pratica*, Ufficio di Cooperazione EuropeAid, Firenze.
- Biggeri M., Ferrannini A., Arciprete C., *Il metodo partecipativo del focus group strutturato: caratteristiche e applicazione* (in corso di pubblicazione).
- Bloor M., Frankland J., Thomas M., Robson K. (2001), *Focus groups in social research: introducing qualitative methods*, Sage, London.
- Bocchi G., Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano.
- Bocchi G., Ceruti M. (2007) (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Bogdan R., Biklen S.K. (2007), *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*, Pearson Education Inc., Allyn & Bacon, New York.
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol.
- Booth T., Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.
- Booth T., Ainscow M. (2014), *Il nuovo Index per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- Borgato R., Capelli, F., Castiglioni M. (2014), *Per una formazione umanistica*, FrancoAngeli, Milano.
- Borgnolo G., de Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G. (2009), *ICF e convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, Erickson, Trento.
- Bottani N., Benadusi L. (a cura di) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento.
- Brocca B., Frabboni, Lupoli N., Wallnofer G. (2015), *Sguardi incrociati sull'educazione. Idee per una scuola pubblica, laica, democratica, inclusiva*, Erickson, Trento.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1996), «Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems», in L.

- Schauble, R. Glaser (a cura di), *Innovations in learning: New environments for education*, NJ: Erlbaum, Mahwah, pp. 289-325.
- Brown A. L., Campione J. C. (1994), «Guided discovery in a community of learners», in K. McGilly (a cura di), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, MA: MIT Press, Cambridge, pp. 229-272.
- Brown R. (2013), *Psicologia del pregiudizio*, il Mulino, Bologna.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., Macchia V. (2013), *L'Index per l'Inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, FrancoAngeli, Milano.
- Cacciamani S. (2008), *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma.
- Caldin R. (2005), «Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico», *Salute e società*, IV (1), pp. 47-69.
- Caldin R. (2011), «Dove va la pedagogia speciale?», in U. Margiotta (a cura di), *La pedagogia scienza prima della formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 119-130.
- Caldin R., Friso V. (2012), *Pensare, fare, diffondere cultura inclusiva*, Padova University Press, Padova.
- Caldin R., Cinotti A., Ferrari L. (2013), «La prospettiva inclusiva. Dalla risposta "specialistica" alla risposta "ordinaria"», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 44-57.
- Caldin R. (2015), «La Pedagogia Speciale come Pedagogia militante», in M. Tomarchio, S. Ulivieri, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 907-909.
- Caldin R. (2016), «Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti», in A.M. Favorini, *Conoscenza formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*, FrancoAngeli, Milano, pp. 106-128.
- Caldin R. (2017), «La Legge 517 del 1977: alcune riflessioni, qualche interrogativo», *Integrazione scolastica e sociale*, 16 (4).
- Caldin R., Righini G. (2017), «Lo "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale": un bisogno educativo speciale?», *Studium Educationis*, 3, pp. 39-53.
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T. (1998), *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma.
- Calvani A. (1998), «Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi», *Studium Educationis*, 2, pp. 231-241.
- Calvani A. (2005), *Rete comunità e conoscenza*, Erickson, Trento.
- Calvani A. (2007), *Tecnologia, scuola, processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010), *La Competenza Digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento.
- Calvani A. (2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Per una didattica efficace*, Carocci, Roma.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
- Calvani A. (2013), «Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica», *Form@re*, 13 (2), pp. 91-101.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017), «La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità», *Form@re*, pp. 18-48.

- Cambi F. (2014), «La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività», in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, pp. 31-36.
- Campelli E. (1996), «Metodi qualitativi e teoria sociale», in C. Cipolla, A. De Lillo (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-36.
- Canevaro A. (1979), *Bambini handicappati*, Cappelli, Bologna.
- Canevaro A. (1979) (a cura di), *Handicap e scuola manuale per l'integrazione scolastica*, NIS, Roma.
- Canevaro A. (1984), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, NIS, Roma.
- Canevaro, A. (1996). *Quel bambino là...Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- Canevaro A. (1999), «Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione», in D. Ianes, M. Tortello, (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano.
- Canevaro A. (2001), «L'integrazione in Italia», in S. Nocera (a cura di), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa italiana*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2007), *Pedagogia speciale oggi, Pedagogiapiùdidattica. Teorie e pratiche educative*, 0, p. 93. (pp. 89-94).
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2009), «La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente», *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), pp. 417-439.
- Canevaro A. (2013), «Pedagogia speciale», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, I (1).
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2014), «Per un 'sostegno' di prossimità», *Rivista dell'istruzione*, 1 (2), pp. 46-51.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna.
- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2018), «Il bastone e il serpente», in L. de Anna, C. Gardou, A. Covelli (a cura di), *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti*, Erickson, Trento, pp. 33-43.
- Canevaro A., Gaudreau J. (1988), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, NIS, Roma.
- Canevaro A., Balzetti C., Rigon G. (1996), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere ed accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze.

- Canevaro A., Chieregatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma.
- Canevaro A., Goussot A. (2000) (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma.
- Canevaro A., Ianes D. (2002) (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento.
- Canevaro A., Ianes D. (2003), *Diversabilità*, Erickson, Trento.
- Canevaro A., Mandato M. (2004), *L'integrazione e la prospettiva "inclusiva"*, Monolite, Roma.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1997 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità*, Bolzano University Press, Bolzano.
- Canevaro A., Zaghi M. L. (2007), «Il significato dell'integrazione e la scuola», in A. Canevaro (a cura di), *Materiali per ragionare sulla prospettiva inclusiva*, Centro di documentazione educativa, Cesena, pp. 4-7.
- Canevaro A., de Anna L. (2010), «The Historical Evolution of School Integration in Italy: Some Witnesses and Considerations», *Alter, European Journal of Disability Research*, 4, pp. 203-216.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014), «Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (2),
- Canevaro A., Ianes D. (2015) (a cura di), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento.
- Canguilhem G. (1998), *Il normale e il patologico*, Einaudi, Milano.
- Cardano M. (2009), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- Carlini A. (2015), *Bes in classe. Modelli didattici e organizzativi dall'autovalutazione alla lezione inclusiva*, Tecnodid, Napoli.
- Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Castel R. (1996), «Le insidie dell'esclusione», *Assistenza Sociale*, 2, pp. 193-207.
- Castoldi M., Chiosso G. (2017), *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori Università, Milano.
- Catafamo A. (a cura di) (2017), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*, Erickson, Trento.
- Catafamo A. (2017), «Contesti e comunità», in A. Catafamo (a cura di), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*, Erickson, Trento, pp. 113-124.
- Catarsi E. (a cura di) (2002), *La scuola accogliente*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Cavalli G., Gnesi C. (2015), *La motivazione a scuola*, La Scuola, Brescia.
- Cavioni V., Gaggione V., Manfredi A., Zanetti M.A. (2016), «Maestra, oggi insegno io! Un'esperienza di apprendimento cooperativo», *Psicologia e scuola*, 48, Novembre-Dicembre, pp. 50-57.
- CDH Bologna, CDH Modena (2003) (a cura di), *Bambini, imparate a fare le cose difficili. Alunni disabili e integrazione scolastica di qualità*, Erickson, Trento.
- Cecchinato G., Papa M. (2016), *Flipped Classroom*, UTET Università, Torino.
- Cecconi L. (a cura di) (2002), *La ricerca qualitativa in educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- CERI-OCSE (2008), *Personalizzare l'insegnamento*, il Mulino, Bologna.

- Chabbot C. (2003), *Constructing education for development. International organizations and education for all*, RoutledgeFalmer, New York.
- Charlton J.I. (1998), *Nothing about us without us: Disability Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkeley
- Chiappetta Cajola L. (2007), «L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato», in A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Chiappetta Cajola L. (2008), «La disabilità nella concezione culturale e operativa dell'ICF», in L. Chiappetta Cajola, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma, pp. 35-56.
- Chiappetta Cajola L. (2012), *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*, Carocci, Roma.
- Chiappetta Cajola L. (2013), «L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo», *ECPS Journal*, 8, pp. 53-85.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma.
- Chiappetta Cajola L. Rizzo A.L. (2014), «Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia», *Form@re*, p. 29. (pp. 25-42).
- Chiappetta Cajola L. (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma.
- Ciambrone R. (2014), «Dalle classi differenziali ai Bisogni educativi speciali», *Rivista dell'istruzione*, 1 (2), pp. 26-37.
- Cicognani E. (2002), *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Claparède È. (1954), *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Claparède E. (1969), *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Convegno (24 maggio 2018), *Il Progetto di vita e il processo di inclusione dei ragazzi con disabilità. Anche alla luce del d.lgs. 66/2017*, Provincia, Ambito Territoriale Sociale di Brindisi e Cooperativa Socio culturale.
- Cocever E., Colombo G., Bianchi L. (2004), *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Carocci, Roma.
- Cocever E. (2008), «La cura come sollecitudine e attenzione», *Animazione sociale*, 2, pp. 8-17.
- Cocever E., Canevaro A. (2011), «Introduzione», in A. Vasquez, F. Oury, *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Erickson, Trento.
- Cocever E. (a cura di) (2016), *Bambini attivi e autonomi*, Zeroseiup, Bergamo.
- Cohen E.G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007), *Research methods in education*, Routledge, London-New York.
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento.
- Colombo M. (2011), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.
- Comoglio M., Cardoso M.G. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma.

- Contini M.G., Manini M. (2007) (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma.
- Convegno Internazionale, *Disability Studies & Inclusive Education*, promosso dal Gruppo di ricerca Inclusione e Disability Studies, Roma, 30-31 Maggio 2017
- Convegno nazionale (2016), *Didattica e inclusione scolastica. Equità, differenze e progettazione universale*, Università di Bolzano, 25 e 26 novembre, Bolzano.
- Corbetta P. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- Corrao S. (1999), «Il focus group: una tecnica di rilevazione da riscoprire», *Sociologia e ricerca sociale*, 20 (60), pp. 94-106.
- Corrao S. (2000), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano.
- Cottini L. (2002), *L'integrazione scolastica del bambino autistico*, Carocci, Roma.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- Cottini L. (2016), «Il paradigma dell'inclusione scolastica: un inquadramento», *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 1 (1), (32-50).
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016), *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, Erickson, Trento.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.
- Cousinet R. (1952), *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Covelli A. (2016), *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni medialì della disabilità*, Aracne, Roma.
- Crepet P. (2017), *Il coraggio. Vivere, educare, amare*, Mondadori, Milano.
- Creswell J.W., Plano Clark W.L. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, CA: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Crispiani, P. (2001), *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*, Junior, Bergamo.
- Crispiani, P. (2008), *Pedagogia clinica della famiglia con handicap. Analisi e strumenti professionali*, Junior, Bergamo.
- Crispiani P. (a cura di) (2010), *Il management nella scuola di qualità*, Armando, Roma.
- Crispiani P. (2012), «Tendenze epistemologiche della Pedagogia e della Didattica speciali», in L. d'Alonzo, R. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Liguori, Napoli.
- Crispiani P., Giaconi C. (2010), *Qualità di vita e integrazione scolastica. Indicatori e strumenti di valutazione per le disabilità*, Erickson, Trento.
- Croce L., Pati L. (2011), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*, La Scuola, Brescia.
- Cuomo N. (1995), *Pensami adulto*, UTET, Torino.
- D'Alessio S. (2007), «Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all' "inclusive education"», *L'integrazione scolastica e sociale*, 6 (4), pp. 342-365.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.
- D'Alessio S. (2011), «Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia», in R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 69-94.

- D'Alessio S. (2014), «Le normative sui “bisogni educativi speciali” in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e “BES”. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma.
- d'Alonzo L. (2002), *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia.
- d'Alonzo L. (2006), *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia;
- d'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia.
- d'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze.
- d'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E. (2013), Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti, *Form@re*, 3 (13), pp. 4-16.
- d'Alonzo L. et al. (2013) (a cura di), *DSA, Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, Rizzoli, Milano.
- d'Alonzo L. (2016), *Marginalità e apprendimento*, La Scuola, Brescia;
- d'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento.
- d'Alonzo L. (2017), Consulenti pedagogici per la disabilità e la marginalità, *Pedagogia Oggi*, XV (2), pp. 145-157.
- d'Alonzo L. (2017), *Motivare i demotivati a scuola*, La Scuola, Brescia.
- d'Alonzo L. (2017), «Il coraggio di innovare per includere. La differenziazione didattica», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 361-369.
- Daffi G. (a cura di) (2015), *Gli alunni con Funzionamento Intellettivo Limite. Teorie, intervento didattico e proposte operative*, Erickson, Trento.
- Dallago L. (2006), *Che cos'è l'empowerment*, Carocci, Milano.
- de Anna L. (1998), *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini e Associati, Milano
- de Anna L. (2012), «La cultura dell'inclusione», *Annali della Pubblica Istruzione*, 6, pp. 51-67.
- de Anna L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci, Roma.
- de Anna L., Plaisance E. (2014), «Inclusive education and “special pedagogy”: The Italian approach», *Alter, European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 8 (2), pp. 65-68.
- de Anna L. (2016), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*, FrancoAngeli, Milano.
- De Luca G., Zappella M. (2014), *L'alba dell'integrazione scolastica. Come i bambini esclusi diventarono uguali agli altri (1969-1975). Colloquio a cura di M. Deluca*, Carocci, Roma.
- Della Porta D. (2010), *L'intervista qualitativa*, Laterza, Bari.
- De Polo G., Pradal M., Bortolot S. (2011) (a cura di), *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- Deleuze G. (1997), *Differenza e ripetizione*, Cortina, Milano.
- Demetrio D. (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Cortina, Milano.
- Demetrio D. (2012) (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano-Udine.
- Demo H. (2015), *Didattica delle differenze*, Erickson, Trento.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2000), *Handbook of qualitative research*, London, Sage.

- Dettori F. (2017), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Devecchi C., Rose R., Shevlin M. (2014), «Education and the capabilities of children with special needs», in C. Sarojini-Hart, M. Biggeri, B. Babic (eds.), *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*, Bloomsbury, London, pp. 145-162.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1994), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze.
- Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO, 1994).
- Dichiarazione universale dei diritti umani* (ONU, 1948).
- Doise W., Mugny G. (1978), «Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances», *European Journal of social Psychology*, 8, 181-192.
- Doise W., Mugny G. (1986), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, il Mulino, Bologna.
- Domenici G., Zanniello G., Coggi C. (2017), *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, Armando, Roma.
- Dovigo F. (2003), *Osservazione e formazione. Manuale per l'osservazione dei contesti educativi*, Franco Angeli, Milano.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- Dovigo F. (2015), «Introduzione», in Atti del Convegno *Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale*, Università di Bergamo.
- Dovigo F. (a cura di) (2016), *Special Educational Needs and Inclusive Practices. An International Perspective*, Sense Publishers, Dordrecht.
- Dovigo F. (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Carocci, Roma.
- Dovigo F., Pietrocarlo A. (2017), «L'uso dell'Index in un Istituto Comprensivo di Afragola (NA). Lavorare in contesti educativi difficili: Index in tour e dispersione scolastica», in H. Demo, *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola. Il "lievito" e gli "ingredienti"*, Erickson, Trento.
- Duclos D. (2000) (a cura di R. Laudani), *Natura e democrazia delle passioni. Per una nuova ecologia politica*, Dedalo, Bari.
- Eggleston R. (2000), *For the birds*, Pixar Animation Studios, USA.
- Ellerani P., Pavan D. (2003), *Cooperative Learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Tecnodid, Napoli.
- Ellerani P. (2012), *Metodi e tecniche attivi di insegnamento*, Anicia, Roma.
- Ellerani P. (a cura di) (2013), *Successo formativo e lifelong Learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Ellerani P. (2017), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive work-in-progress*, Lisciani, Teramo.
- Ellerani P. (2017), «Presentazione», in F. Bearzi, S. Colazzo, *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 9-32.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016), *Raising the achievement of all learners in Inclusive Education*, EASNIE, Odense-Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016), *Financing of Inclusive Education*, EASNIE, Odense-Denmark.
- European Commission (2012), Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), *Education and Disability-Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. Report prepared for the European Commission*. European Commission, DG Education and Culture, Brussels.
- Facci M., Valorzi S., Berti M. (2013), *Generazione Cloud. Essere genitori ai tempi di smartphone e tablet*, Erickson, Trento.
- Fadda R. (2016), *Promessi ad una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Fantozzi D. (2016), *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*, ETS, Pisa.
- Farrell P., Ainscow M. (2002), *Making Special Education Inclusive*, Routledge, London.
- Filippi C. (2013), «Capability Approach, disabilità ed economia civile. L'inclusione scolastica e sociale in Italia e Spagna», *Formazione & Insegnamento*, XI (1), pp. 69-75.
- Fiorin I. (2007), «La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi», in A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, pp. 129-157.
- Fiorin I. (2012), *Scuola accogliente scuola competente*, La Scuola, Brescia.
- Favorini A.M. (2014), *I problemi di comportamento a scuola. Interventi pedagogici e inclusione*, Carocci, Roma.
- Fedeli D. (2006), *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma.
- Fedeli D. (2018), *Mio figlio non riesce a stare fermo*, Giunti, Firenze.
- Fiorucci A. (2016), «Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV (1), pp. 47-65.
- Fiorucci A. (2017), «I bisogni formativi speciali dei *gifted students*. Gli atteggiamenti degli insegnanti», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (1), pp. 59-65.
- Florian L., Black Hawkins K. (2011), «Exploring inclusive pedagogy», *British Educational Research Journal*, 37 (5), pp. 813-828.
- Fogarolo F. (2012) (a cura di), *Il computer di sostegno. Ausili informatici a scuola*, Erickson, Trento.
- Fogarolo F. (2014), «Quale piano didattico personalizzato per i BES?», *Rivista dell'istruzione*, 1 (2), pp. 77-80.
- Fogarolo F., Onger G. (2018), *Inclusione scolastica: domande e risposte. La normativa per genitori e insegnanti*, Erickson, Trento.
- Fonzi C., Fonzi A. (2012), *Abbasso i bulli. Come guarire prepotenti e vittime*, Ponte alle Grazie, Milano.
- Fornasa W., Medeghini R. (2003), *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F. (2002), *La scuola ritrovata Laterza. Dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*, Roma-Bari.

- Frabboni F. (2007), *La scuola che verrà*, Erickson, Trento; Frabboni F. (2015), *La scuola comprensiva. Riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*, Erickson, Trento.
- Frabboni F. (2009), «La ricerca in pedagogia», *Studi sulla formazione*, XII (I-II), pp. 9-13.
- Frabboni F. (2011), *Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale*, Liguori, Napoli.
- Frabboni F. (2013), «La fenomenologia della ricerca educativa», in M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 5-41), UTET, Torino.
- Frabboni F., Baldacci M. (a cura di) (2004), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (2001), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma.
- Franchini R. (2007), *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento.
- Fratini C. (1997), «Handicap e marginalità sociale», in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 117-145.
- Freiberg H.J. (1999), *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learnings environment*, Falmer Press, Philadelphia.
- Freire P. (1980), *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Frisina A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, il Mulino, Bologna.
- Friso V. (2017), *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, Guerini, Milano.
- Friso V., Caldin R. (2014), «Capability, work and social inclusion», *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 116, pp. 4914-4918.
- Fusaro D. (2013), *Minima mercatalia. Filosofia e capitalismo*, Bompiani, Milano.
- Galimberti U. (2003), *I vizi capitali e i nuovi vizi*, Feltrinelli, Milano.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Galimberti U. (2009), *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano.
- Galimberti U. (2018), *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano.
- Gandolfi S. (2006), *Il diritto all'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Garbo R. (2009), *Prospettiva inclusiva e percorsi di vita*, Junior, Bergamo.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (1996), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento.
- Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento.
- Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en!* Editions Érès, Toulouse.
- Gardou C. (2015), *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori Università, Milano.
- Gaspari P. (1990), *Il labirinto dell'handicap. Strategie operative d'integrazione del disabile*, Giunti & Lisciani, Firenze.
- Gaspari P. (1995), *Vietato escludere. Per una pedagogia di frontiera*, Anicia, Roma.

- Gaspari P. (2002), *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Guerini e Associati, Milano
- Gaspari P. (2005), *Speciale, innanzitutto. Autonomia, "handicap" e scuola dell'infanzia*, Anicia, Roma.
- Gaspari P. (2006), «La didattica della individualizzazione e della personalizzazione delle diversità», *Dirigenti Scuola*, 2, pp. 15-27.
- Gaspari, P. (2008), *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*, Anicia, Roma.
- Gaspari P., Sandri P. (2010), *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, FrancoAngeli, Milano.
- Gaspari P. (2011), *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, Roma.
- Gaspari P. (2012), *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*, Anicia, Roma.
- Gaspari P. (2012), *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Anicia, Roma.
- Gaspari P. (2013), «Una cornice epistemologica per i Bisogni Educativi Speciali», *L'integrazione scolastica e sociale*, 12 (4), pp. 344-354.
- Gaspari P. (2014), «Inclusione e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*.
- Gaspari P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Gaspari P. (2015), «Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva», in de
- Gaspari P. (2016), «Lo "sguardo" educativo contro i rischi della medicalizzazione», *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (4), pp. 419-427.
- Gaspari P. (2017), *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Guerini Scientifica, Milano.
- Gaspari P., Salis F. (2017), *Didattica speciale, inclusione e plusdotazione*, *L'Integrazione scolastica e sociale*, 16 (1).
- Gaspari P. (2018), «Per una formazione "non medicalizzata" del docente di sostegno in prospettiva inclusiva», *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(3), pp. 265-274.
- Gaspari P. (2018), «L'insegnante specializzato tra passato, presente e futuro», in P. Sandri (in corso di stampa).
- Gaspari P. (2018), «Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto», in A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 29-45.
- Gaudreau N., Frenette È, Zedda M.L. (2017), «Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe. Adattamento e validazione italiani», *DdA-Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4 (4), pp. 391-405.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci, Roma.
- Gentili G. (2011), *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni ed esperienze per una didattica efficace*, Erickson, Trento.
- Ghedin E. (2010), *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori Napoli.
- Ghedin E., Mazzocut S. (2017), «Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti», *Italian Journal of Educational Research*, X (18), pp. 145-162.
- Gherardini P., Nocera S. (2000), *L'integrazione delle persone Down*, Erickson, Trento.

- Giaconi C. (2015), *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, FrancoAngeli, Milano.
- Giorgetti Fumel M., Chicchi F. (a cura di) (2012), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*, Mimesis, Milano.
- Giusti M., Franchi M., Lugarini A.C. (2015), *Forme, azioni, suoni per il diritto all'educazione. I laboratori nella formazione degli educatori e degli insegnanti*, Guerini Scientifica, Milano.
- Goleman D. (2011), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può rendere felici*, Bur Rizzoli, Milano.
- Goussot A. (2009), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Maggioli, Rimini.
- Goussot A. (2013), «Quale inclusione scolastica e sociale? Esistono i Bisogni Educativi Speciali?», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 12 (4), pp. 355-362.
- Goussot A. (2014), «Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra "bisogni educativi speciali" e processi inclusivi», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma, pp. 151-192.
- Goussot, A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras, Fano.
- Goussot A. (2015), «I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?», *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, 9, pp. 15-47.
- Guala C. (2004), *Metodi della ricerca sociale. La storia, le tecniche, gli indicatori*, Carocci, Roma.
- Guerra L. (2010) (a cura di), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Guerra L. (2015), «Didattiche digitali: tra mitologie e nuove sfide educative», in L. Ferrari, *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*, Edizioni Junior, Parma.
- Guerra L., Corazza L., Reggiani A. (2015), «Dotazione informatica e uso quotidiano delle TIC nella scuola», *Form@re*, 2, pp. 35-46.
- Hall T.E., Meyer A., Rose D.H. (2012), *Universal Design for Learning in the Classroom: Pratical Applications*, Guilford Press, New York.
- Hammersley M. (2016), *Il mito dell'evidence-based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*, Raffaele Cortina, Milano.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile. Insegnamento efficace*, Erickson, Trento.
- Heidegger M. (1976), *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano.
- Heidegger M. (2009), *Identità e differenza*, Adelphi, Milano.
- Hierro Parolin I.C. (a cura di) (2010), *Imparare a includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento.
- Hoogeveen L. (2017), «Gifted students: how to find them, how to teach them», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (1), pp. 42-50.
- Hurst B. (2013), *Il piacere di imparare. Idee e strumenti per un apprendimento efficace*, Erickson, Trento.
- Howard J.B. (2004), «Universal Design for Learning», *Journal of Computing in Teacher Education*, 19 (4), pp. 113-118.
- Husserl E., Heidegger M. (2003), *Fenomenologia*, Unicopli, Milano.

- Ianes D. (1988), «Normalizzazione, integrazione, qualità della vita ed insegnamento di abilità funzionali», in Introduzione a P. Wehman, A. Renzaglia, P. Bates, *Verso l'integrazione sociale. Formazione alle abilità di vita*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (1999), «Strategie prioritarie per dare Qualità all'integrazione scolastica», in Ianes D., Tortello M. (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento, pp. 9-16.
- Ianes D. (2004), *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2008), *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2009), «Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali», *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), pp. 440-445.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento (nuova edizione).
- Ianes D. (2016), «Dirigersi verso scuole inclusive», in D. Ianes, S. Cramerotti, *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Biasioli U. (2005), «L'ICF come strumento di identificazione, descrizione e comprensione delle competenze. Un'esperienza in un percorso di alternanza scuola-lavoro», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 4 (5), pp. 391-422.
- Ianes D., Macchia V. (2008), «I Bisogni Educativi Speciali sulla base del modello ICF-CY. Organizzare le risorse per l'individualizzazione e l'inclusione secondo la "speciale normalità"», in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di) (2011), *Usare L'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento pp. 139-166.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. La metodologia e le strategie di lavoro* (vol.1), Erickson, Trento.
- Ianes D., Demo H. (2009), «Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e progettare risorse efficaci e inclusive. Sperimentazione di un software gestionale per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e primarie», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), pp. 474-484.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Cramerotti S. (2011), «L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive operative», in D. Ianes, Cramerotti S. (a cura di), *Usare L'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento, p. 9. (pp. 7-28)
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2013), «Integration in Italian schools: Teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness», *International Journal of Inclusive education*, 18 (6), pp. 626-653.
- Ianes D., Canevaro A. (2016) (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Demo H. (2017), «Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 423-424.
- Ianes D. (20/02/18), *Dirigersi verso scuole inclusive o meglio: Univers-quità*, seminario formativo presso l'Università degli Studi di Urbino.

- Ianes D., Canevaro A. (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica italiana*, Erickson, Trento.
- ICF (2001), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento.
- ICF-CY (2007), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento.
- Imprudente C. (1992), *E se gli indiani fossero normali? La nuova cultura dell'handicap entra nella scuola*, Cappelli, Bologna.
- Imprudente C. (2003), *Una vita imprudente. Percorsi di un diversabile in un contesto di fiducia*, Erickson, Trento.
- Iori V. (2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento.
- Iori V. (2009) (a cura di), *Il sapere dei sentimenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Iori V. (2016), «Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini», *Encyclopaideia*, XX (45), pp. 18-29.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1987), *Learning together and alone. Cooperation, competition and individualistic learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1998), «Cooperative learning and social interdependence theory», in AA.VV., *Theory and research on small group*, Plenum, New York, pp. 45-72;
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- Kocher U. (2017) (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*, Erickson, Trento.
- La carta di Lussemburgo (1996), *Una scuola per tutti e per ciascuno*; Unesco (2008), *Education for all by 2015. Will we make it?*, Oxford University Press, Oxford.
- La Prova, A. (2015), *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*, Erickson, Trento.
- Larocca F. (1999), *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, FrancoAngelo, Milano.
- Lascioli A. (a cura di) (2007), *Pedagogia speciale in Europa, Problematiche e stato della ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Lascioli A. (2011), *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Lascioli A. (2012), «Dall'integrazione all'inclusione la scuola che cambia», *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 59 (347), pp. 9-28.
- Lascioli A. (2014), *Verso l'inclusive education*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Lascioli A. (2016), «Prejudice and disability....Educating the looking», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV (2), pp. 13-30.
- Lascioli A., Battistella P., Paglialunga M. (2017), «Pedagogia dell'inclusione e pratiche laboratoriali per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 435-454.
- Lascioli A. (2018), «L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI (2), pp. 183-192.
- Lascioli A., Grison R., Morbioli N. (2014), «Inclusione e didattica laboratoriale», *Nuovo Gulliver news*, 158, pp. 12-13.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2018), *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive*, Carocci, Roma.
- Le guide Erickson, (2015), *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, FancoAngeli, Milano.

- Levi della Torre S. (2012), *Laicità, grazie a Dio*, Torino, Einaudi.
- Lindsay G. (2003), «Inclusive education: A critical perspective», *British Journal of Special Education*, 30 (1): 3-12.
- Losito G. (2004), *L'intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Bari.
- Lucidi F., Alivernini F., Pedon A. (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna.
- Lucisano P., Salerni A. (2018), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Maglioni M., Biscaro, F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento.
- Magnaterra T. (2010), La LIM in classe: un catalogo possibile, *Form@re*, 10 (71), pp. 20-26.
- Malaguti E. (2007), «Accompagnare un progetto di vita. Orizzonti contemporanei nella pedagogia speciale», in A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, op. cit., pp. 483-490.
- Malaguti E. (2018), *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*, Carocci, Roma.
- Mangiatordi A. (2017), *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, Pisa.
- Mannarini T. (2009), *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, il Mulino, Bologna.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Marescotti E. (2006), *Le parole chiave della pedagogia speciale*, Carocci, Roma.
- Marradi A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, in R. Pavsic, M.C. Pitrone (a cura di), il Mulino, Bologna.
- Martinelli M. (2004), *Personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia.
- Marzano M., Urbinati N. (2017), *La società orizzontale. Liberi senza padri*, Feltrinelli, Milano.
- Maturana, H., Varela, F.J. (1984), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio Venezia.
- Maturo A., Conrad P. (2009) (a cura di), *La medicalizzazione della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Mazzara B.M. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*, il Mulino, Bologna.
- McKenzie (2014), *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*, Erickson, Trento.
- Medeghini, R. (2006), «Problematizzare il concetto di integrazione», in M. Colleoni, *Quaderni di Animazione & Formazione. Costruire biografie nella disabilità: Luoghi sociali aperti alla disabilità*, Animazione Sociale, Gruppo Abele, Torino, pp. 25-37.
- Medeghini R., Valtellina E. (2006), *Quale disabilità? Culture, modelli e processi d'inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- Medeghini R. (2006) (a cura di), *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Medeghini R., Fornasa W. (a cura di) (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Medeghini R. (2012), «Diritti, comunità ed ecodipendenze», in O. Osio, P. Braibanti (a cura di), *Il diritto ai diritti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 123-134.

- Medeghini R. (2013), «Quale inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso “Disability Studies Italy”», in R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*, Erickson, Trento.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013), *Disability studies, Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.
- Meirieu P. (1989) *Apprendre, oui ...mais comment?*, ESF, Paris.
- Meirieu P. (1995), *La Pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris.
- Meirieu P. (1996), «Le maître: de la transmission à la médiation», in *L'école et ses maîtres*, actes VII des Entretiens Nathan, Paris, pp. 79-97.
- Meirieu P. (2015), *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Meijer C.J.W. (2003) (a cura di), *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart.
- Meijer C.J.W. (2003) (a cura di), *Inclusive education and effective classroom practice*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart.
- Messia F., Venturelli C. (2015) (a cura di), *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità*, Erickson, Trento.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2013), *Universal Design for Learning: Theory and practice*, CAST, Wakefield.
- Miato L., Andrich S. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Milani L. (2007), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Milito D. (2017), *Cultura inclusiva e successo formativo*, Anicia, Roma.
- Mitchell D. (2018), *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva*, Erickson, Trento.
- Mittler P. (1999), «Equal opportunities – for whom», *British Journal of Special Education*, 26, (1), pp. 3-7.
- Mittler P. (2000), *Working towards inclusive education*, David Fulton Publishers, London.
- Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (Direttiva ministeriale 27/12/12), *Indicazioni operative* (6/3/13) e Chiarimenti (22/11/13).
- Moliterni P. (2009), «La mediazione didattica e le attività motorie per l'integrazione», in L. de Anna (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 317-329.
- Montessori, M. (1951), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Morganti A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Morganti A., Marsili F., Signorelli A. (2017), «Una proposta inclusiva tra gli approcci alla gifted education: The schoolwide enrichment model», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 16 (1), pp. 35-41.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.

- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Moro G. (2013), *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Carocci, Milano.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2008), «Quale ricerca nel mondo dell'educazione?», *Servizi Sociali*, 2, pp. 15-17.
- Mortari L. (2009), «La ricerca empirica in educazione», *Studi sulla Formazione*, XII (I-II), pp. 33-46.
- Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2010), «Cercare il rigore metodologico per una ricerca scientificamente fondata», *Education Sciences & Society*, 1, pp. 143-156.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci Editore, Roma.
- Mortari L. (2017), «Educatori e lavoro di cura», *Pedagogia Oggi*, XV (2), pp. 91-105.
- Mortari L., Saiani L. (2013), *Gesti e pensieri di cura*, McGrawHill, Milano.
- Mulè P. (2001), *Formazione, scuola, emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Anicia, Roma.
- Mura A. (a cura di) (2011), *Pedagogia speciale oltre la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Mura A. (2011), «L'accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative», in A. Mura (a cura di), *Pedagogia speciale oltre la scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 40-60.
- Mura A. (2012), «Barriere architettoniche e percorsi di inclusione: un'esperienza internazionale nella scuola primaria», *Revista de educaciòn inclusiva*, 3 (2), pp. 95-102.
- Mura A. (2012), «Gli istituti speciali per sordi: dal primo dibattito metodologico agli sviluppi per l'integrazione in Italia», *L'integrazione scolastica e sociale*, 5 (11), pp. 474-480.
- Mura A. (2012), *Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, FrancoAngeli, Milano.
- Mura A. (2015), «Pedagogia e didattica dell'inclusione: i temi della formazione», in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-26.
- Mura A. (2015), «L'insegnante specializzato: radici e ali», in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 27-43.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, FrancoAngeli, Milano.
- Mura A. (2017), «Il contributo delle associazioni delle persone disabili e dei loro familiari allo sviluppo dei processi di integrazione», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 427-434.
- Mura A. (2017), *L'insegnante inclusivo: profilo e percorso formativo*, Convegno Sipes, Milano.
- Mura A. (a cura di) (2018), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Malaguti E. (2018), *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*, Carocci, Roma.

- Montalbetti K., Lisimberti C. (2015), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, PensaMultimedia, Lecce.
- Mura A., Zurru A.L. (a cura di) (2013), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Mura A., Zurru A.L. (2016), «Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione», *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), pp. 150-160.
- Musello M., Sarracino V. (a cura di) (2017), *Scuola inclusiva e società aperta. Per una pedagogia e didattica dei Bes*, Cafagna, Barletta.
- Musso M.G. (2018), «Educazione e trasformazioni dell'umano. Intervista a Edgar Morin», *Scuola democratica. Learning for Democracy*, pp. 155-164.
- Nind M., Sheehy K., Simmons K., Rix J. (2004), *Inclusive Education. Diverse Perspectives*, Fulton, London.
- Nocera S., Cottoni G. (1988), *Handicappati gravi e gravissimi: è possibile l'integrazione nella scuola di tutti*, Fondazione Zancan, Padova.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento.
- Nocera S. (2007), «L'importanza della Legge quadro n. 104/92 sui diritti delle persone con disabilità», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 6 (1), pp. 86-90.
- Nocera S. (2008), «Gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica», *Voci di strada*, 1, pp. 13-21.
- Nocera S. (2015), *Il diritto alla partecipazione scolastica. Normativa e giurisprudenza per la piena partecipazione degli alunni con disabilità*, Key, Frosinone.
- Nocera S., Tagliani N. (2015), *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "buona scuola"*, Key, Frosinone.
- Nocera S., Tagliani N., Associazione italiana persone Down (2017), *La normativa inclusiva nella «Buona Scuola». I decreti della discordia*, Erickson, Trento.
- Norwich B. (2008), *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability*, Routledge, London.
- Notti A.M. (2012), *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*, Pensa Editore, Lecce.
- Nussbaum, M.C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, il Mulino, Bologna; Sen A.K. (2006), «What do We Want from a Theory of Justice?», *The Journal of Philosophy*, CIII (5), pp. 215-38.
- Nussbaum M. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum, M.C. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum, M.C. (2012), *Creare capacità*, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2012), *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, il Mulino.
- OECD (2007), *No more failures: ten steps to equity in education*, Paris.
- Oliver M. (1990), *The politics of Disablement*, Macmillan, Basingstoke.
- Oliver M. (1996), *Understanding disability, from theory to practice*, Palgrave Macmillan, UK.
- OMS (2002), ICF, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento.
- Ortalda F. (2013), *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Carocci, Roma.

- Palmieri C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura: appunti pedagogici sul fare educazione*, Mimesis, Milano.
- Palmieri C. (a cura di) (2012), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Pasolini P.P. (1975), *Scritti corsari*, Garzanti, Milano.
- Pavone M., Tortello M. (1996), *Le leggi dell'integrazione scolastica. Schedario della normativa con commento pedagogico*, Erickson, Trento.
- Pavone M. (2001), *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia.
- Pavone M. (2003), «La formazione dei docenti per gli allievi con bisogni educativi particolari in contesti di integrazione scolastica», in G. Chiusano, M.L. Jori, R. Serra (a cura di), *La formazione degli insegnanti e la scuola in Europa*, Celid, Torino, pp. 83-98.
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, La Scuola, Brescia.
- Pavone M. (2004), «L'integrazione a scuola», *Studium Educationis*, 3, pp. 546-556.
- Pavone M. (2005), «La formazione degli insegnanti per affrontare le difficoltà di apprendimento degli allievi», in A. Davoli, R. Imperiale, B. Piochi, P. Sandri (a cura di), *Alunni, insegnanti, matematica. Progettare, animare, integrare*, Pitagora, Bologna, pp. 33-48.
- Pavone M. (2009), *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento.
- Pavone M. (2013), «Editoriale. Il Bisogno Educativo speciale: indicatore per l'erogazione di servizi, o mediatore di appartenenza alla comunità classe?», *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 12 (1), pp. 101-105.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano.
- Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Università, Milano.
- Pavone M. (2017), «La legge sull'integrazione scolastica più amata. Alla ricerca di "radici e antenne"», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 339-351.
- Pavone M. (2018), «Editoriale. Disabilità e inclusione a scuola. Letture possibili», *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (3), pp. 333-337.
- Pellerey M. (2011), «La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (7), pp. 107-111.
- Piaget J. (1971), *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari.
- Piaget J. (1977), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Picci P. (2012), «Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti», *Studi sulla formazione*, 2, pp. 191-201.
- Pinnelli S. (2008), *Le tecnologie nei contesti educativi*, Carocci, Roma.
- Pinnelli S. (2014), «Ambient assisted living, innovazione tecnologica e inclusione», *Media Education-Studi, ricerche, buone pratiche*, 5 (1), pp. 1-13.
- Pinnelli S. (2015), «La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento», *L'integrazione scolastica e sociale*, 14 (2), pp. 183-194.
- Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento.

- Polito M. (2003), *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Trento.
- Porcarelli A. (2017), «La personalizzazione come “risposta democratica” alla domanda di educazione rivolta alla scuola», *Studium Educationis*, XVIII (1), pp. 111-127.
- Putton A. (2000), *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci, Roma.
- Putton A., Fortugno M. (2006), *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla*, Carocci, Roma.
- Quinn G., Degener T. (2002), *Human Rights & Disability*, United Nations, New York-Geneva.
- Rapporto Unicef sulla condizione dell'infanzia nel mondo* (UNICEF, 2013).
- Ricci G., Armani S. (2014), *Cittadinanza attiva e cultura euromediterranea. Buone pratiche interculturali per una politica inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Resico D. (2005), *Diversabilità e integrazione. Orizzonti educativi e progettualità*, FrancoAngeli, Milano.
- Resico D. (2011), *Ai confini dell'educabilità. Pedagogia speciale e relazione d'aiuto*, FrancoAngeli, Milano.
- Ritzer G. (2003), *L'era dell'iperconsumo. McDonalduizzazione, carte di credito, luoghi di consumo e altri temi*, FrancoAngeli, Milano.
- Robasto D., Trincherò R. (2015), *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, FrancoAngeli, Milano.
- Rodotà S. (2016), *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Bari-Roma.
- Prensky M. (2013), *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento.
- Rogers C.R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- Rondani L. (2012), *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*, Maggioli, Rimini.
- Rossi P.G. (2017), «Premessa. Dall'uso del digitale nella didattica alla didattica digitale», in P. Limone, D. Parmigiani (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari, pp. 3-22.
- Ruebain D., Haines S. (2011), *Education, disability and social policy*, The Policy Press, Bristol.
- Sachs J.D. (2015), *L'era dello sviluppo sostenibile*, Università Bocconi Editore, Milano.
- Sandri P. (2014), Integration and inclusion in Italy: towards a special pedagogy for inclusion, *Alter*, 8, pp. 92-104.
- Sandri P. (2014), «Bisogni educativi “speciali” e diritti di inclusione», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e “BES”. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma, pp. 123-150.
- Sandri P. (2014), «L'educazione degli “ineducabili”: i contributi di Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori», *Metis*, (IV, 2), pp. 67-77.
- Sandri P. (2015), «Per una scuola di “qualità” inclusiva: riflessioni sulla formazione dei docenti», in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 932-938.

- Sandri P. (2017), «I laboratori di Pedagogia Speciale per l'inclusione», in S. Kanizsa (a cura di), *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior, Reggio Emilia, pp. 1-10.
- Sandri P. (2017), *Il tempo convenzionale. Ricerche e proposte didattiche inclusive per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Sandri P. (2018), Didattica inclusiva, didattica speciale, didattiche disciplinari: una co-evoluzione necessaria, *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), pp. 7-10.
- Sannipoli M. (2015), *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, FrancoAngeli, Milano, p. 67.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. la pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Savia G. (2015), «Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti», *Rivista Educare.it*, 15 (3), pp. 52-56.
- Savia G. (2016), «Universal Design for Learning nel contesto italiano», in G. Savia (a cura di), *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, p. 22. (pp. 15-26)
- Scapin C. (2014), «Dalla didattica per competenze alla didattica inclusiva», in C. Scapin, Da Re F., *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson, Trento, pp. 95-155.
- Scataglini C. (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- Schalock R., Verdugo A.M. (2006), *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Vannini, Brescia.
- Schön D.A. (1993), *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.
- Schön D.A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Séguin È (2002), *L'idiota. L'educazione degli idioti. Metodo e pratica* (vol. 2), Armando, Roma.
- Semeraro R. (2011), «L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (7), pp. 97-106.
- Sen A.K. (1994), *La disuguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna.
- Sen A.K. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Sen A.K. (2009), *The Idea of Justice*, Harvard University Press.
- Sen A.K. (2011), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Sen A.K., Gilardone M., Drydyk J., Lowry C. (2013), *Sull'ingiustizia*, Erickson, Trento.
- Shakespeare T. (2014) (a cura di Ferrucci F.), *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson, Trento.
- Slavin R.E. (1983), *Cooperative Learning*, Longman, New York.
- Slavin R.E. (1990), *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*, Allyn and Bacon, London.
- Sofaer S. (2002), «Qualitative research methods», *International Journal for Quality in Health Care*, 14 (4), pp. 329-336.
- Sorrentino C. (2017), «Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V (1), pp. 161-170.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma.

- Spiniello R., Piotti A., Comazzi D. (2015), *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*, FrancoAngelo, Milano.
- Spulber D. (2015), *Inclusive education in different east and west european countries*, Eurinlink, Roma.
- Stainback W., Stainback S. (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica. Nuove reti organizzative per il sostegno*, Erickson, Trento.
- Standard Rules for the Equalization of Opportunities* (1994), *Forum Mondiale sull'Istruzione di Dakar* (2000), *Dichiarazione di Salamanca sul Diritto di Istruzione* (2001), *Convenzione ONU sui diritti delle Persone con Disabilità* (2006).
- Steffan I.T. (2012), *Design for all. Il Progetto per tutti*, Maggioli, Bologna.
- Stiglitz J.E. (2001) (a cura di L. Pennacchi), *In un mondo imperfetto. Mercato e democrazia nell'era della globalizzazione*, Donzelli, Roma
- Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Striano M. (a cura di) (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Suzić N. (2009), *Passi verso una scuola inclusiva. Dai principi alle competenze necessarie*, Erickson, Trento.
- Tanguay P.B. (2006), *Difficoltà visuospaziali e psicomotorie. Interventi per la sindrome non verbale*, Erickson, Trento.
- Tashakkori A., Teddlie C. (2003), *Handbook of Mixed methods in Social and Behavioral Research*, CA Sage, Thousand Oaks.
- Terzi L. (2005), «A Capability Perspective on Impairment, Disability and Special Needs: towards Social Justice in Education», *Theory and Research in Education*, 3 (2), pp. 197-223.
- Terzi L. (2005), «Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs», *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), pp.443-59.
- Terzi L. (2010), *Justice and Equality in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*, Continuum, London.
- Terzi L. (2013), «Disabilità e uguaglianza civica: la prospettiva del Capability Approach», *Italian Journal of Disability Studies*, 1 (1), pp. 41-58.
- Tobia V., Marzocchi G.M. (2015), «Il benessere scolastico. Una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali», *DdA-Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 3 (2), pp. 221-232.
- Tortello M. (1997), *Integrazione degli handicappati*, La Scuola, Brescia.
- Trani J.F., Bakhshi P., Bellanca N., Biggeri M., Marchetta F. (2011), «Disabilities through the Capability Approach lens: Implications for Public Policies», *European Journal of Disability Research*, 5 (3), pp. 143-157.
- Trentini G. (a cura di) (1995), *Manuale del colloquio e dell'intervista*, UTET, Torino.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Trisciuzzi L. (1993), *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Bari.
- Trisciuzzi L. (1995), «L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900», in B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 307-312.
- Trisciuzzi L., Frattini C., Galanti M.A. (2003), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Bari.

- Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L. (2006), *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze University Press, Firenze.
- Tuffanelli L., Ianes D. (2011), *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento.
- UNICEF (2013), *Children with disabilities. The state of the World's Children*, UNICEF, Paris.
- Üstün T.B., Chatterji S., Bickenbach J., Kostanjsek N., Schneider M. (2003), «The International Classification of Functioning, Disability and Health: a new toll for understanding disability and health», *Disability and Rehabilitation*, 25 (11-12), pp. 565-571.
- Valerio P., Striano M., Oliverio S. (a cura di) (2013), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Liguori, Napoli.
- Vannini I. (2017), *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Vianello R. (1999), *Difficoltà di apprendimento, situazioni di handicap, integrazione*, Junior, Bergamo.
- Vianello R., Di Nuovo S. (a cura di) (2015), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento.
- Vivanet G. (2013), *Evidence Based Education: un quadro storico*, Form@re, 2 (13), pp. 41-51.
- Vivanet G. (2014), *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Carocci, Roma.
- Vivanet G. (2015), *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*, Multimedia, Lecce.
- Vygotskij L.S. (1986), *Elementi di difettologia*, Bulzoni, Roma.
- Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Vygotskij L.S. (2008), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Bari.
- Warnock M. (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty's Stationery Office, London.
- Warnock M. (2005), *Special educational needs: a new look*, Philosophy of Education Society of Great Britain, London.
- Watkins A., Ebersold S., Lénárt A. (2014), «Data Collection to Inform International Policy Issues on Inclusive Education», in C. Forlin, T. Loreman (a cura di), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)*, 3, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 47-53.
- Wehman P., Renzaglia A., Bates P. (1988), *Manuale per l'integrazione sociale dell'handicappato*, Erickson, Trento.
- Wilson D.S. (2015), *L'altruismo. La cultura, la genetica e il benessere degli altri*, Boringhieri, Torino.
- WHO (World Health Organization) (2001), *ICF: International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva.
- WHO (2007), *International classification of functioning, disability and health: children & youth version ICF-CY*, Geneva.
- World Health Organization-World Bank (2011), *World Report on Disability*, Geneva.
- Zanetti M.A., Renati R. (2012), «Perché un focus sulla plusdotazione?», *Psicologia dell'Educazione*, VI (2), pp. 155-161.

- Zambotti F. (2010), *Didattica inclusiva con la LIM. Strategie e materiali per l'individualizzazione*, Erickson, Trento.
- Zambotti F., Colombi A. (2010), Classe Digitale inclusiva: LIM e Classmate PC. Un disegno di ricerca sperimentale, *Form@are*, 10 (71), pp. 11-19.
- Zammuner V.L. (1998), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino, Bologna.
- Zammuner V.L. (2003), *I focus group*, il Mulino, Bologna.
- Zappaterra T. (2010), *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa.
- Zappaterra T. (2012), *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, ETS, Pisa.
- Zappaterra T. (2012), «Software didattici per i DSA. Strumenti per la consapevolezza metafonologica, l'autostima e l'autonomia», in M. Corsi, S. Ulivieri, *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, pp. 449-463.
- Zappaterra T. (2014), «Chi sono gli alunni con Bisogni Educativi Speciali? Riflessioni a margine di una recente normativa». *Ricerche pedagogiche*, pp. 64-68.
- Zappaterra T. (2014), «I bisogni educativi speciali a scuola», in P. Federighi, V. Boffo, *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Firenze University Press, Firenze, pp. 183-188.
- Zappaterra T. (2014), «I Bisogni Educativi Speciali e la scuola. Il Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici di Apprendimento», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma.
- Zappaterra T. (2017), «Prefazione», in P. Gaspari, *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Guerini Scientifica, Milano, pp. 1-3.
- Zappaterra T. (2017), «Prefazione», in I. Salmaso, *La professionalità della didattica per il sostegno*, pp. 11-14, Aracne, Roma.
- Zappaterra T. (2018), «Aspetti normativi dell'inclusione», in A. Calvani, *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma, pp. 89-95.
- Zappaterra T. (2018), «Valutare la formazione dell'insegnante specializzato», in S. Ulivieri, *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento*, PensaMultimedia, Lecce, pp. 1131-1135.
- Zappaterra T., Spadolini C. (2017), «DSA: la percezione dei futuri docenti», *QDS. Quaderni di didattica della scrittura*, 28, pp. 51-63.
- Zastrow C. (2011), *Empowerment series. Social work with groups: a comprehensive workbook*, Brooks/Cole.
- Zurru A.L. (2015), *La dimensione identitaria nella persona disabile. La Pedagogia speciale sulle dinamiche della cura medica*, FrancoAngeli, Milano.
- Zurru A.L. (2013), «Disabilità, salute e processi identitari: un approccio interdisciplinare tra sapere pedagogico e scienze mediche», in A. Mura, A.L. Zurru (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, FrancoAngeli, Milano.

FILMOGRAFIA

- Chbosky S. (2017), *Wonder*, 01 Distribution, USA.
- Dubosc F. (2018), *Tutti in piedi*, Vision Distribution, Francia-Belgio.

- Grimaldi A. (1999), *Asini*, Medusa film, Italia.
- Haynes T. (2017), *La stanza delle meraviglie*, 01 Distribution, USA.
- Mandoki L. (1987), *Gaby. Una storia vera*, Columbia Pictures, Messico.
- Risi M. (1989), *Mery per sempre*, Academy, Italia.
- Weigel J. (2009), *Il circo della farfalla*, Produzione indipendente, USA.

SITOGRAFIA

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Studenti Disabili (2003), *Principi guida all'integrazione scolastica degli studenti in situazione di handicap. Raccomandazioni politiche*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-it.pdf
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf
- Asquini G., Sabella M. (2018), «Il bisogno di equità scolastica. Indagine sull'evoluzione delle abilità linguistiche degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, Scuola democratica», *Learning for Democracy*, 1, pp. 65-86, <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/89596>
- Baldacci M., «La pedagogia di fronte alle sfide della contemporaneità», XXXII Convegno Nazionale Siped, *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Università degli Studi di Firenze, 26-27-28 ottobre 2017, https://www.siped.it/wp-content/uploads/2017/10/SIPED_2017.pdf
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola democratica*, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, seminario di studio all'interno della rassegna «Scuola e democrazia», 8 novembre 2017, <http://webtv.uniurb.it/massimo-baldacci-i-mercoledi-alluniversita-scuola-e-democrazia>
- Barnes C. (2008), «Capire il “Modello Sociale della Disabilità”», *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2 (1), <http://www.intersticios.es/article/view/2382/1893>
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Brancatisano V. (13/11/17), *Una scuola che non boccia è una scuola marcia. Crepet, vogliamo il male di chi abbiamo messo al mondo*, <https://www.orizzontescuola.it/scuola-non-boccia-scuola-marcia-crepet-vogliamo-male-messo-al-mondo>
- Canevaro A. (1998), *L'handicap e le nuove tecnologie*, <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/c/canevaro.htm>
- Canevaro A., Ianes D. (2002), «Quale qualità dell'integrazione scolastica», in Provincia di Ravenna, *Per una integrazione di qualità. Progetto di ricerca per la definizione di un sistema di indicatori utili per valutare la qualità dell'integrazione scolastica*, http://cdhs.racine.ra.it/pubblicazioni/materiali/ricerca_integr_ra/integrazione.pdf

- Canevaro A. (2014) (a cura di), *L'integrazione prima delle leggi*, <https://www.youtube.com/watch?v=WPY-iJ9Oe8o>
- Canevaro A. (23/2/2015), *Il sostegno evolutivo*, <https://www.youtube.com/watch?v=IseJNOjyAhQ>
- Canevaro A. (24/11/2015), *Sostegno di prossimità* (slides), <http://s-sipes.it/966-2>
- Canevaro A., *Ineducabile educabile: dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità*, <http://www.istruzioneefc.it/public/articoli/allegati/fadineducabileeducabile.doc>
- Canevaro A., *Dal sostegno ai sostegni di prossimità*, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a3faef59-3c62-48ec-8ce8-085f7064c9b6/PROF_CANEVARO.pdf
- Carta di Lussemburgo (1996), http://www.ageranvmilano.it/nu_lussemburgo.htm
- Celestini A. (2017), *La signora maestra di fila indiana*, <https://www.youtube.com/watch?v=32DOUU31oLw>
- Commissione Europea (1995), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf
- Cibinel E. (2017), *"Tutta un'altra storia" fa tappa a Reggio Emilia*, <http://secondowelfare.it/povert-e-inclusione/tutta-unaltra-storia-a-reggio-emilia.html> (consultato il 10 luglio 2018).
- Consiglio dell'Unione Europea (2009), *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, http://piattaformainfanzia.org/wp-content/uploads/2017/03/UE_Raccomandazioni-Consiglio_politiche-abbandono-scolastico_2011.pdf
- Contributi per una pedagogia della resilienza*, Cooperativa Montessori Brescia, 3 marzo 2018, <http://www.montessoribs.it/contributi-per-una-pedagogia-della-resilienza>
- Consiglio Europeo (2010), *Conclusioni*, Bruxelles, 17 giugno, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13-2010-INIT/it/pdf>; ISTAT (2018), *Integrazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado*, <https://www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilit%C3%A0-as2016-2017.pdf>
- Convegno (6/03/15), *Disabilità e accomodamento ragionevole: dagli ambienti di vita ai luoghi di lavoro*, Fondazione Don Gnocchi, Milano, <http://www.societadiergonomia.it/disabilita-e-accomodamento-ragionevole-dagli-ambienti-di-vita-ai-luoghi-di-lavoro>
- Costituzione della Repubblica Italiana, <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>
- Cottini L., Morganti A. (2016), «Does the school inclusion really work?», *Education Sciences & Society*, 1, pp. 13-32, http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/3240/89
- D'Alessio S. (2013), Inclusive Education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle and Suter. *Life Span and disability. An interdisciplinary Journal*, XVI (1), pp. 95-120, http://www.lifespan.it/client/abstract/ENG270_6%20D'alessio.pdf
- D'Alessio S., Balerna C., Mainardi M. (2014), «Il modello inclusivo: tra passato e futuro», *Scuola Ticinese* XLIII (320), pp. 11-18, http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.320
- d'Alonzo L. (2016), *Gestire la complessità in classe*, <https://www.youtube.com/watch?v=Gao8WjNdLT4>

D'Avenia A. (2017), *L'arte di essere fragili*, https://www.youtube.com/watch?v=fS2XK_7tAwk

De Angelis F., intervista a P. Crepet del 19/02/2018, *Alunni violenti, Crepet: "I genitori sono un disastro totale. Ormai i figli decidono tutto"*, <https://www.tecnica dellascuola.it/alunni-violenti-crepet-genitori-un-disastro-totale-ormai-figli-decidono>

Decreto n. 5669/11
http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf

Demo H., *Didattica aperta, differenziazione e partecipazione*, <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/heidrun-demo-didattica-aperta-differenziazione-e-partecipazione/39199/default.aspx>

Department for Education and Skills (2001), *Code of Practice*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/273877/special_educational_needs_code_of_practice.pdf

D.M. 66/2017, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

Documento SIPED (Società Italiana di Pedagogia) (15 Novembre 2014), *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*, <http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf?v=2>

Don Milani L. (1965), *Lettera ai giudici*, http://www.barbiana.it/opere_i_letteraGiudici.html.

Dovigo F., Favella C., Pietrocarlo A., Rocco V., Zappella E. (a cura di) (2016), *Saperi pratici. Buone prassi per una scuola inclusiva*, http://docs.wixstatic.com/ugd/2426da_852950627564484b9f3bd782eef56be4.pdf (consultato il 3 ottobre 2018)

D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*, <http://www.handylex.org/stato/d240294.shtml>

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, art. 1 e 2*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>

EU (2006). *Information Society and Inclusion: Linking European Policies*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/ict_psp/documents/pollink_brochure_einclusion.pdf

EU (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, http://www.amblav.it/Download/1_39420061230it00100018.pdf (consultato il 31 maggio 2018).

EU (2008), *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF). Raccomandazione del Parlamento europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf (consultato il 31 maggio 2018).

EU (2014), *Europa per i Cittadini 2014-2020*, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2012/495822/IPOL-CULT_NT\(2012\)495822\(SUM01\)_IT.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2012/495822/IPOL-CULT_NT(2012)495822(SUM01)_IT.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*,

Odense, Danimarca, https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf

Ferrante F. (2017), «La qualità dell'istruzione in Italia: un'eredità del passato?», *Scuola democratica. Learning for Democracy*, 2, pp. 343-366, <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/87593>

Ferri P. (2018). *La scuola aumentata? Non basta il digitale. Formazione, condivisione e valorizzazione: solo così si può potenziare la didattica*, <http://nova.ilsole24ore.com/frontiere/la-scuola-aumentata-non-basta-il-digitale>

Frabboni F. (2011), Se non ora, quando la lifelong education?, *MeTis*, I, 1 (12), <http://www.metisjournal.it/metis/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/35-saggi/134-se-non-ora-quando-la-lifelong-education.html>

Generazione digitale, *La scuola 2.0*, <http://www.raiscuola.rai.it/articoli-programma-puntate/generazione-digitale-la-scuola-2-0/23197/default.aspx>

Giannini L. (2010), *Claudio Imprudente, geranio fiorito....grazie alla scuola*, <http://www.educationduepuntozero.it/racconti-ed-esperienze/claudio-imprudente-geranio-fiorito-grazie-scuola-3075187140.shtml>

Goussot A. (2016), *La pedagogia del fare insieme*, <http://www.superando.it/2016/05/04/alain-goussot-la-pedagogia-del-fare-insieme>

Gruppo tecnico "Educazione inclusiva" (2015), *Educazione inclusiva delle persone con disabilità e cooperazione allo sviluppo*, http://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/educaz_inclusiva_ita.pdf

Gussoni A., Intravaia S. (2014), *Il fallimento della scuola 2.0*, http://inchieste.repubblica.it/it/repubblica/rep-it/2014/06/04/news/il_fallimento_di_scuola_2_0-88030384/

<http://www.successoformativo.it/news.php>

Ianes D. (2013), *Verso la didattica inclusiva: i Bisogni educativi speciali su base ICF-OMS*, <https://www.youtube.com/watch?v=wO3egq-RGXk>

IDEA (2004), *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, <http://www.cpacinc.org/materials-publications/legal-rights/the-individuals-with-disabilities-education-improvement-act-idea-2004/>

INVALSI (2005/2006) http://www.cpaonline.it/carica/agenda22/2_INTRODUZIONE.pdf

Miur (2007/2009): *I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa*, <http://icare.istruzione.bergamo.it/icarempi.pdf>

Intervista al Prof. Goussot (2010), *Sulla tendenza alla "medicalizzazione" dei comportamenti*, <https://www.youtube.com/watch?v=kO9ihXZXkPc>

Ianes D. (20 novembre 2017), *Equità a scuola*, <https://www.youtube.com/watch?v=IURbNzK0j5E>

IEA, Conferenza internazionale (11-12 Marzo 2010), *Educazione Inclusiva: un modo per promuovere la coesione sociale*, Madrid, http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/5eca0_madridflyer-it.pdf

La Costituzione, art. 3, <https://www.senato.it/1024>

- Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/11859_62.pdf
- Legge 18 marzo 1968, n. 444, *Ordinamento della scuola materna statale*, http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1444_68.html
- Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*, <http://www.handylex.org/stato/l300371.shtml>
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, <http://www.handylex.org/stato/l050292.shtml>
- Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm>
- Legge 28 gennaio 1999, n.17, *Integrazione e modifica della legge quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, <http://www.handylex.org/stato/l280199.shtml>
- Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato* (legge finanziaria 2007), <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/01/11/07A00183/sg>
- Legge 3 marzo 2009, n. 18, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*, <http://www.handylex.org/stato/l030309.shtml>
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf
- Legge 13 Luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, art. 1, c. 1, <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/LEGGE%20107%20DEL%202015.pdf>
- Leonardi M. (2003), «ICF: la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Proposte di lavoro e di discussione per l'Italia», *Giornale Italiano di Medicina Riabilitativa*, 17 (1), pp. 1-10.
<http://federsanita.anci.fvg.it/convegni/icf-per-lo-sviluppo-di-un-linguaggio-comune-sulla-salute-e-la-disabilita-nella-comunita-di-alpe-adria/relazioni/08---matilde-leonardi-it.pdf>
- Leonardi M. (2005), «Salute, Disabilità, ICF e Politiche Sociosanitarie», *Sociologia e Politiche Sociali*, 8 (3), pp. 73-95, http://www.archivio.formazione.unimib.it/DATA/Insegnamenti/_342/materiale/icf%20e%20politiche%20socio-sanitarie,%20leonardi.pdf
- Lifelong Learning Programme* http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme_it.

- Marcone F. (19 gennaio 2017), *Un esercito di analfabeti per un mostro mite. Intervista a Tullio De Mauro*, <http://www.lindiceonline.com/cera-una-volta-lindice/intervista-tullio-de-mauro>
- Ligorio M.B. (1994), «Community of learners. Strumenti per imparare collaborando», *Italian Journal of Educational Technology*, 2 (9), pp. 22-35, <http://ijet.itd.cnr.it/article/view/734/667>
- Lucangeli D., *Apprendimento attraverso le emozioni*, <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/daniela-lucangeli-apprendimento-attraverso-le-emozioni/39202/default.aspx>
- Magazzini E. (2001), «Integrazione scolastica: uno sguardo all'Europa», in *La mediazione pedagogica*, 2 (1), http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/anno_02/numero_01/Magazzini/index.htm
- Miceli R. (2011), *Le sfide emergenti della disabilità: intervista ad Antonello Mura*, <http://www.lastampa.it/2011/06/27/scienza/le-sfide-emergenti-della-disabilita-intervista-ad-antonello-mura-Ra9CiLddLzmL5549LA7A0M/pagina.html>
- Miur (1975), *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>
- MIUR (30/04/08), *Regole tecniche disciplinanti l'accessibilità degli strumenti didattici e formativi a favore degli alunni disabili*, <http://www.agid.gov.it/decreto-ministeriale-30-aprile-2008>
- Miur (2009), *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf
- MIUR (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_4_agosto_09.pdf
- MIUR (2010), "Progetto ICF". *Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*, <http://www.integrazionescolastica.it/article/1013>
- Miur (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- MIUR (27/12/2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, <http://www.istruzione.it>
- MIUR (6/03/2013), Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, <http://www.edscuola.eu>
- MIUR (22/11/2013), *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.A. 2013/2014. Chiarimenti*, <http://www.istruzione.it>
- MIUR (2015), *Piano Nazionale Scuola Digitale*, http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf
- MIUR (2018), *Nuove Indicazioni e nuovi scenari*, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>
- Murgese E. (21 marzo 2017), *Analfabeti funzionali, il dramma italiano: chi sono e perché il nostro Paese è tra i peggiori*, <http://espresso.repubblica.it/inchieste/2017/03/07/news/analfabeti-funzionali-il-dramma-italiano-chi-sono-e-perche-il-nostro-paese-e-tra-i-peggiori-1.296854>

- Nocera S. (2007), *Una ricerca sulla qualità dell'integrazione scolastica*, <http://www.superando.it/2007/10/24/una-ricerca-sulla-qualita-dellintegrazione-scolastica>
- Nocera S. (2013), *Basta coi BES. Pensiamo a una scuola inclusiva*, https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/207-basta-coi-bes-pensiamo-a-una-scuola-inclusiva-il-dibattito-sui-bes-15.html
- Nota ministeriale 27 giugno 2013, prot. n. 1551, <http://www.dirittoscolastico.it/nota-prot-n-1551-del-27-giugno-2013>
- OECD (1996), «Lifelong Learning for All», in *Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, OECD, Paris.
- OECD (2007), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/education/school/40299703.pdf>
- OECD (2011), *Education at a Glance*, <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>; OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- ONU (1989), *Convenzione ONU sui diritti del bambino*
- ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo. L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (consultato il 27 giugno 2018).
- Parlamento europeo (2000), *Consiglio europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza*, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2016 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Ruzzante G. (2016), «Strumenti per valutare l'inclusione: una rassegna italiana», *Form@re*, 16 (3), pp. 173-182, <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/19123>
- Ruzzante G. (2017), «La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors», *Formazione & Insegnamento*, XV (2), pp. 257-262, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/2599/2306>
- Seminario Nazionale Siped (26-27 marzo 2015), *Ripensare la scuola nella società di oggi. La formazione degli insegnanti*, Dipartimento di Scienze della formazione di Genova, Università degli Studi di Genova, <http://www.unimc.it/cescom/it/eventi/seminario-siped-26-27-mar-2015>
- Soldavini P. (2018), *Imparare a governare il potere del digitale*, <http://nova.ilsole24ore.com/frontiere/imparare-a-governare-il-potere-del-digitale>
- Stella G. (2015), *Dislessia. Disturbi dell'apprendimento e insegnamento*, <https://www.youtube.com/watch?v=yQZHKGOYnEY>
- Tortello M. (2000), *L'integrazione scolastica ha compiuto trent'anni: quattro parole chiave per fare qualità*, <http://www.integrazionescolastica.it/article/586>
- Turner-Cmchal M. (2017), «Foreword», in *Access4all, Good practices for equity and inclusion in Higher Education*, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università

- di Bergamo (pp. 6-11) <http://inclusion2.wixsite.com/inclusionone/copy-of-atti-convegno-nessuno-esclu>
- The World Bank (2003), *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*, http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf
- Trincherò R. (2012), «La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa», *ECPS Journal*, 6, pp. 75-96, <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/492/484>
- Tutela del diritto alla salute, allo studio e all'inclusione*, http://www.salute.gov.it/portale/news/documenti/newsletter/Protocollo_intesa_MIUR_MS_rev_27032015.pdf
- Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (2015), *Progetto QUADIS 2013*, www.quadis.it
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spagna, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education (ISCED)*, http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Unesco (2015), *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- UNESCO (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNICEF (2012), *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*, Position Paper, UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS), Geneva, https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf
- UNICEF (2014), *Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy*, http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_12.pdf
- Universal Design: criteri progettuali*, <https://www.superabile.it/cs/superabile/accessibilita/architettura/soluzioni-dal-mondo/universal-design-criteri-progettuali.html>
- Università degli Studi di Milano-Bicocca, Festival *Il diritto di essere bambini*, 12-13-14-15 settembre 2015, Milano, <https://www.minori.it/sites/default/files/locandinafestivaldiritti2015pdf.pdf>
- UK Legislation (1989), *Children Act*, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41>
- UK Legislation (1995), *Disability Discrimination Act*, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents>
- UK Legislation (1996), *Education Act*, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>
- UK Legislation (2001), *Special Education Needs and Disability Act*, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/contents>

World Education Forum (2015), *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, Incheon, Republic of Korea, World Education Forum, 19–22, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>

<http://www.cast.org>

XXXII Convegno Nazionale Siped, *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Università degli Studi di Firenze, 26-27-28 ottobre 2017, https://www.siped.it/wp-content/uploads/2017/09/Programma_Convegno_Nazionale_SIPED_2017_2_ottobre.pdf